

Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE

Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie

vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel

von

Thomas Meyer

von Roggwil (Bern)

Bern, 2018

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel,

auf Antrag von Prof. Dr. Manfred Max Bergman und Prof. Dr. Christian Imdorf

Basel, den 16.3.2018

Der Dekan
Prof. Dr. Walter Leimgruber

Inhalt

Inhalt	2
Abbildungsverzeichnis.....	3
1 Bildungssysteme im gesellschaftlichen Wandel	6
2 Konstanz und Wandel des schweizerischen Bildungssystems als Opportunitätsstruktur für Bildungs- und Lebenschancen	10
2.1 Organisation, Steuerung und Finanzierung (Gesamtsystem)	10
2.2 Die einzelnen Bildungsstufen.....	12
2.3 Fazit.....	21
3 Theoretische Rahmung und Forschungsstand	24
3.1 Theoretische Rahmung	24
3.2 Forschungsstand zu Übergängen im Bildungssystem und vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt.....	26
3.3 Obligatorische Schule (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I)	30
3.4 Übergänge im nachobligatorischen Bereich.....	33
3.5 Fazit.....	43
4 Synopsis des Promotionskorpus	46
4.1 Beitrag 1: Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben. Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (Hg.). Sozialbericht 2008. Zürich: Seismo, 60-81.	46
4.2 Beitrag 2: Meyer, T. (2009). Can «vocalisation» of education go too far? The case of Switzerland. European journal of vocational training, 46(1), 28-40.	47
4.3 Beitrag 3: Meyer, T. (2016). Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE. Bern: TREE.....	48
4.4 Beitrag 4: Meyer, T., Bertschy, K. (2011): The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Hg.), Transitionsprozesse im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE (pp. 92-119). Zürich: Seismo.	48
4.5 Beitrag 5: Hupka-Brunner, S., Meyer, T. Stalder, B. E. & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE- Studie. In BIBB/DJI (Hg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, 173-188.....	50
4.6 Beitrag 6: Sacchi, S., Meyer, T. (2016): Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 42(1), 9-39.....	51
4.7 Synoptische Einordnung der Beiträge	52
5 Ausblick und Forschungslücken	54
Literatur	57
Annex: Korpus der Beiträge	71
Lebenslauf	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Institutionelle Übergänge zwischen den Sekundarstufen I und II	14
Abbildung 2: Institutionelle Übergänge zwischen Sekundarstufe II und Tertiärstufe	19
Abbildung 3: Schematisiertes Flussdiagramm Übertritte in den «Bologna»- Hochschulbereich	21

Einleitung

In modernen wissensbasierten Gesellschaften ist nachobligatorische Bildung zu einer wesentlichen Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe schlechthin und insbesondere für einen erfolgreichen und nachhaltigen Einstieg in den Arbeitsmarkt geworden. Rund neun von zehn Schulentlassenen erwerben heute in der Schweiz mindestens einen Bildungsabschluss der Sekundarstufe II (SKBF, 2014). Zielvorgabe der Bildungspolitik ist es, diesen Anteil bis 2015 auf 95% zu erhöhen (ibid.). Szenarien des Bundesamtes für Statistik zur Entwicklung des Bildungsstandes der Bevölkerung rechnen damit, dass bis zum Jahr 2025 rund die Hälfte der erwachsenen Wohnbevölkerung über einen Abschluss auf Tertiärstufe verfügen wird (BFS, 2010). Während ein Abschluss der Sekundarstufe II somit zur gesellschaftlichen Norm geworden ist, setzt ein stetig wachsender Teil der jungen Menschen in der Schweiz seine Ausbildungslaufbahn auf Tertiärstufe fort.

Diese Veränderungen erfolg(t)en im Gleichschritt mit denjenigen der Qualifikationsstruktur des Arbeitsmarktes. Der Anteil der Erwerbsbevölkerung in der Schweiz, der über einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe verfügt, hat sich innerhalb von nur rund 20 Jahren von 20 auf 40 Prozent verdoppelt. Der Anteil der Erwerbspersonen ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss, schon Ende der 1990er Jahre unter 20 Prozent liegend, ist dagegen auf rund 10 Prozent abgesunken.¹

Verschiedene Studien zeigen, dass das Schweizer Bildungssystem weit davon entfernt ist, die Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften im eigenen Land decken zu können (Schellenbauer, Walser, Lepori, Hotz-Hart, & Gonon, 2010; Seco, SEM, BFS, & BSV, 2015). Insbesondere seit Inkrafttreten der Freizügigkeitsabkommen mit der Europäischen Union anfangs der Nullerjahre ist die ungedeckte Nachfrage nach hoch, d.h. auf Tertiärstufe qualifizierten Arbeitskräften auf dem Schweizer Arbeitsmarkt deutlich sichtbar geworden.

Am anderen Ende des Qualifikationsspektrums ist eine deutliche Erhöhung des Risikos der Arbeitsmarktexklusion für diejenigen rund zehn Prozent zu beobachten, welche heute das Bildungssystem ohne nachobligatorischen Abschluss verlassen. Die Erwerbsquote dieser Gruppe ist laut der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung SAKE markant tiefer als diejenige der Beschäftigten, die mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II erworben haben, während ihr Erwerbslosigkeitrisiko um den Faktor zwei bis drei erhöht ist.² Schon Streuli und Bauer (2001) wiesen für die «Ausbildungslosen» ein markant erhöhtes, über die Zeit wachsendes Armuts- und Armutsgefährdungsrisiko aus, das sich in der Zwischenzeit noch akzentuiert haben dürfte. Die Exklusionsrisiken von Ausbildungsarmut beschränken sich nicht auf den formalen Arbeitsmarkt. Es ist vielfach belegt, dass Bildung auch stark mit anderen Bereichen gesellschaftlicher Teilhabe wie politische und kulturelle Partizipation, Gesundheit, soziale Integration oder Devianz in engem Zusammenhang steht (Bacher, Hirtenlehner, & Kupfer, 2010; Fend, Berger, & Grob, 2009; SKBF, 2014).

Bildungsarmut ist weit gehend irreversibel, nachhaltig und in der Schweiz im internationalen Vergleich hochgradig sozial vererbt (vgl. ausführlicher in Abschnitt 3.2). Wer Grundbildungszertifikate (einschliesslich der Sekundarstufe II) nicht im Jugend- oder sehr jungen Erwachsenenalter erwirbt, wird dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auch später nicht tun. Studien zu so genannter Nachholbildung im Erwachsenenalter zeigen, dass diese kaum von Personen ohne nachobligatorische Ausbildung in Anspruch genommen werden (Schräder-Naef, 1997; Schräder-Naef & Jörg-Fromm, 2005). Ähnliches gilt für Weiterbildungsaktivitäten im Erwachsenenalter (Cranmer, Bernier, & von Erlach, 2013).

¹ Vgl. die laufend online aktualisierten Ausbildungs- und Arbeitsmarktindikatoren des Bundesamtes für Statistik www.bfs.admin.ch, abgerufen am 13.10.2017.

² Vgl. ebenda.

Vor diesem Hintergrund liegt der Hauptfokus der vorliegenden Promotionsarbeit auf der Analyse des Einflusses, den das formale Bildungssystem und seine Institutionen bezüglich individueller Ausbildungsverläufe und –erfolge ausübt. Es wird der bildungssoziologischen Grundfrage nachgegangen, wie das Schweizer Bildungssystem als Opportunitätsstruktur Bildungs- und Lebenschancen von jungen Menschen konstituiert.

Die Arbeit ist aus dem Kontext der Schweizer Längsschnittstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) heraus entstanden, die der Verfasser ins Leben gerufen hat, und deren Geschehnisse er seit 2000 (ko-)leitet. TREE bietet als erste Studie in der Schweiz die Möglichkeit, nachobligatorische Ausbildungsverläufe und den Übergang ins Erwerbsleben prospektiv-longitudinal sowie national und sprachregional repräsentativ detailliert zu beschreiben und analysieren (TREE 2016). TREE basiert auf der Schweizer PISA-Stichprobe³ von 2000. Damit stehen als Ausgangsdaten standardisierte Leistungsmessungen und Schulnoten am Ende der obligatorischen Schulzeit zur Verfügung, die mit reichhaltigen Kontext-Daten angereichert sind. Dies eröffnet die Möglichkeit, nachobligatorische Ausbildungsverläufe und –erfolg mit Daten zu analysieren, welche die Triade von Leistung, individuellen Merkmalen und institutionellen Kontextfaktoren empirisch abzubilden vermögen. Dank des langen, über mehrere Bildungsstufen hinweg reichenden Designs des TREE-Längsschnittes lassen sich überdies kumulative Effekte identifizieren, welche sich aus den Verlaufs- und Transitionsprozessen selber ergeben. So lässt sich an Hand einer soliden Stichprobe des Schulabgangsjahrgangs 1999/2000 nachzeichnen, in welchem Zusammenspiel diese Triade auf die untersuchten Verläufe wirkt und welche kumulativen Effekte über den gesamten nachobligatorischen Bildungsweg dieses Zusammenspiel zeitigt.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Kapitel werden die Veränderungsprozesse skizziert, denen Bildung und Bildungssysteme in post-industriellen, wissensbasierten Gesellschaften bzw. Volkswirtschaften in den vergangenen Jahrzehnten unterworfen waren. Kristallisationspunkt für diesen Exkurs ist die steigende Bedeutung von international vergleichenden «large scale assessments» wie PISA, welche die Beurteilungs- und Steuerungsmechanismen von nationalen Bildungssystemen nachhaltig verändert haben. Das zweite Kapitel skizziert in einer bildungssoziologischen Perspektive die Eigenheiten und Besonderheiten des schweizerischen Bildungssystems. Kapitel drei exponiert theoretische Rahmungsangebote und den aktuellen Forschungsstand. Kapitel vier fasst die sechs Beiträge des Promotionskorpus zusammen und ordnet sie in ihrer Bedeutung für das Forschungsfeld ein. Im fünften und letzten Kapitel werden Forschungslücken und –desiderata formuliert, die sich aus dem aktuellen Forschungsstand und den im Promotionskorpus versammelten Arbeiten ergeben. Der Korpus der Beiträge selber ist im Anhang vollständig wiedergegeben.

³ Programme for International Student Assessment

1 Bildungssysteme im gesellschaftlichen Wandel

Gesellschaftliche Funktionen und Nachfrage, institutionelle Ausgestaltung und Extension von Bildungssystemen haben sich in post-industriellen Gesellschaften (Bell, 1974; Powell & Snellman, 2004) im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte stark verändert. Der wirtschaftliche Boom der Nachkriegszeit bis zu Beginn der 1970er Jahre löste in den westlichen Industriestaaten zum einen die so genannte Bildungsexpansion aus, die zu einer massiven Ausweitung und Verlängerung der Bildungsbeteiligung der Bevölkerung führte (vgl. etwa Hadjar & Becker, 2011; Vester, 2007). In der Schweiz verfügten 1970 rund 40 Prozent der erwachsenen Wohnbevölkerung über keinen nachobligatorischen Abschluss (Sheldon, 2005, p. 28). Der Bevölkerungsanteil mit einem Bildungsabschluss auf Tertiärstufe betrug dagegen rund ein Sechstel. Rund zwei Generationen später, 2015, hat sich dieses Verhältnis praktisch umgekehrt: rund 40 Prozent der Bevölkerung verfügen über einen Tertiärabschluss, während der Anteil der Personen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss auf wenig mehr als 10 Prozent abgesunken ist. Die Prognosen des Bundesamtes für Statistik gehen davon aus, dass die Tertiärabschlagsquote in der Schweiz im Verlauf der 2020er Jahre die 50-Prozent-Marke überschreiten wird (vgl. BFS-Bildungsindikatoren⁴).

Diese Entwicklung widerspiegelt den fundamentalen Wandel der Qualifikationsstruktur in post-industriellen Volkswirtschaften bzw. Arbeitsmärkten. Dieser Strukturwandel ist gekennzeichnet durch einen starken Anstieg der Nachfrage nach hoch bzw. akademisch qualifizierten Fachkräften und einem starken Rückgang der Nachfrage nach unqualifizierten Tätigkeiten (vgl. etwa CE-DEFOP, 2009).

Aus bildungssoziologischer Sicht stellt der anhaltende gesellschaftliche Nachfrageüberhang nach formaler (hoher) Bildung gewissermassen die Interpretation der klassischen Funktionen von formalen Bildungssystemen wie der Selektions-, Allokations- oder Reproduktionsfunktion auf den Kopf. An die Stelle der scharfen Selektion zum Behufe der (Re-)Produktion einer schmalen Bildungselite tritt die normative Figur von «möglichst viel Bildung für möglichst viele». Vester (2007) stellt in diesem Zusammenhang der traditionellen Allokations- eine «Mobilisierungsfunktion» von Begabungsreserven gegenüber.

Mit der zunehmenden Bedeutung von Bildung als Standortfaktor im internationalen wirtschaftlichen Wettbewerb sehen sich die nationalen Bildungssysteme vermehrt einer internationalen Wettbewerbssituation ausgesetzt. Dieser Wettbewerbsgedanke wurde von der OECD ab den 1980er aktiv befördert. Anfangs der 1990er Jahre begann das der OECD angegliederte Centre for Educational Research and Innovation (CERI) damit, ein Set von Bildungsindikatoren zu entwickeln, das Vergleichbarkeit zwischen den Bildungssystemen der OECD-Mitgliederländer herstellen sollte. Sichtbarstes Produkt dieser Bemühungen ist die seit 1996 jährlich erscheinende Publikation «*Education at a Glance*», deren Indikatorensystem im Lauf der vergangenen zwanzig Jahre kontinuierlich ausgebaut und weiter entwickelt wurde (jüngste Ausgabe: OECD, 2016). Ein weiteres Instrument, mit dem die OECD den Wettbewerb der Bildungssysteme unterstreicht, sind die Länderexamen, denen die Mitgliederländer in unregelmässigen Abständen unterzogen werden. Neben einer vergleichenden Situationsanalyse enthalten diese immer auch politische Empfehlungen an die überprüften Länder, die normative Kraft entwickeln. Die Schweiz unterzog sich 1990 erstmals dieser Prozedur (EDK, 1990).

Als zunehmend einflussreiche Monitoring-Agentur der Bildungssysteme ihrer Mitgliederländer beeinflusste die OECD auch stark die Art und Weise, wie der «Output» bzw. «Outcome» der Systeme gemessen und verglichen wurde. Das mit Abstand erfolgreichste – wenn auch längst

⁴ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406101.4016.html>, abgerufen am 20.9.2016).

nicht das einzige – OECD-Instrument in diesem Zusammenhang war und ist PISA⁵, die internationale Leistungsmessungsstudie von Schülerinnen und Schülern am Ende der obligatorischen Schulzeit.

Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und der «Schock», den sie in Ländern wie der Schweiz und Deutschland auslösten, bilden in mehrfacher Hinsicht einen Kristallisationspunkt der oben skizzierten Veränderungen. Die ersten Ergebnisse von PISA hatten für Länder wie die Schweiz und Deutschland offen gelegt, dass die so genannten *Lesekompetenzen*⁶ von Schülerinnen und Schülern am Ende der obligatorischen Schulzeit verglichen mit vielen anderen OECD-Ländern bestenfalls mittelmässig ausfielen. Auffallend an den schweizerischen Ergebnissen war ausserdem der vergleichsweise hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern mit schwachen Leistungswerten und der hohe Einfluss der sozialen Herkunft auf die von PISA gemessenen Leistungen (BFS & EDK, 2002; OECD/PISA, 2001).

Bildungswettbewerb, Bildung als «Wettbewerbsfaktor»

Das gleichsam ikonografische Ranking des internationalen Leistungsvergleichs unterstreicht die Idee des Bildungswettbewerbs zwischen einzelnen Ländern. Die Wettbewerbs-Figur wird einerseits, wie oben skizziert, von PISA selbst bzw. der OECD ins Spiel gebracht, welche die Studie wesentlich mitträgt und koordiniert: Es werden Mittelwerte über alle Länder hinweg als «Benchmarks» gebildet, es wird für jedes teilnehmende Land indiziert, ob es signifikant über oder unter diesen Mittelwerten liegt, die Spitzenreiter werden als «good practice» oder gar «best practice»-Länder ins Blickfeld gerückt. Die teilnehmenden Länder andererseits nehmen diese Wettbewerbsfigur bereitwillig auf. Sie analysieren ihre Position in den Ranglisten und mögliche Faktoren, die sie beeinflussen. Sie stellen Überlegungen darüber an, was die «best practice»-Länder anders oder besser machen. So war etwa der «Spitzenreiter» von PISA 2000, Finnland, in den Jahren nach der Veröffentlichung der Ergebnisse Destination von zahlreichen Delegationen aus Ländern auf weniger vorteilhaften PISA-Rangplätzen – auch der Schweiz (vgl. etwa Larcher & Oelkers, 2003). Der Wettbewerbs-Gedanke verlagerte sich in vielen Ländern – auch in der Schweiz – auf die intranationale Ebene, indem die nationalen Stichproben so vergrössert und strukturiert wurden, dass sie innerhalb der Länder regionale Vergleiche ermöglichten (vgl. etwa Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL, 2005; Konsortium PISA. ch, 2011; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2011).

PISA ist nicht die erste international vergleichende Leistungsmessungsstudie. Ihre Vorläufer wie etwa die TIMSS- oder frühere IEA-Studien⁷ reichen bis in die 1970er Jahre zurück. Allerdings hat mit PISA die öffentlich-mediale Wahrnehmung von solchen Studien – und dem damit verbundenen Wettbewerbsgedanken – weit über das Feld von Bildungswissenschaft und –politik hinaus eine neue Dimension erreicht.

Output vs. Outcome

PISA steht auch für fundamentale Veränderungen der Art und Weise, wie und nach welchen Kriterien Lernprozesse formaler Grundbildung beurteilt werden. Im Vergleich zur herkömmlichen schulischen Leistungsbeurteilung sind so genannte *large scale assessments* (LSA) wie PISA von ihrem Anspruch her dadurch gekennzeichnet, dass sie erstens nicht oder nur lose an ein schulisches Curriculum geknüpft sind. Sie kontrollieren somit nicht curricular eng definierte Lernbestände, sondern beanspruchen, generalisierte «*skills*», Kompetenzen zu messen, deren Erwerb

⁵ Neben PISA führt die OECD auch die Erwachsenen-Literacy-Studie PIAAC durch (Programme for International Assessment of Adult Competencies). Ein weiteres Projekt, das allerdings 2003 ohne Erfolg abgebrochen wurde, setzte sich zum Ziel, generalisierbare Schlüsselkompetenzen zu definieren und messbar zu machen (DeSeCo: Definition and Selection of Key Competencies).

⁶ Englisch: Reading literacy skills. Zum Literacy-Begriff von PISA vgl. OECD/PISA 2001.

⁷ TIMSS: Third International Mathematics and Science Study

IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement

nicht ohne Weiteres mit dem ihrer Messung vorangegangenen schulischen Lernprozessen und -ständen in Verbindung zu bringen ist. Ein weiteres Merkmal ist ein hoher Standardisierungs- und Generalisierbarkeitsanspruch sowohl auf der Ebene der Konzepte, die gemessen werden sollen, als auch hinsichtlich der Messverfahren selber. Es ist hier nicht der Ort (und würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem sprengen), ein Urteil darüber abzugeben, wie weit dieser Anspruch eingelöst wird. Die Kritik an LSA ist so alt wie diese selber und umfasst mittlerweile einen umfangreichen eigenständigen Literaturkorpus (bezogen auf PISA vgl. etwa überblicksweise Jahnke & Meyerhöfer, 2007; H.-D. Meyer, Benavot, & Phillips, 2013). Aus bildungssoziologischer Sicht und mit Blick auf die hier zur Debatte stehende Forschungsthematik scheinen mir folgende beiden Aspekte zentral:

Auf Grund ihres Generalisierbarkeits- und Standardisierungsanspruchs entsteht erstens bei LSA der Eindruck, dass sie Lernleistungen gültiger, objektiver und vergleichbarer messen als die lokalen schulischen Leistungsbeurteilungsinstrumente. Damit treten einerseits die beiden Beurteilungssysteme in Konkurrenz zueinander. Andererseits wird dabei in der Tendenz ausgeblendet, dass im einen wie im anderen Fall die Definition sowohl von Lerninhalten und –zielen als auch von deren Messkriterien immer schon eine soziale Konstruktion ist (Bräu & Fuhrmann, 2015; Kronig, 2007).

Ein wesentlicher Aspekt des Gültigkeitsanspruchs von LSA ist zweitens der Anspruch der Prognosefähigkeit. Zwar wohnen auch den herkömmlichen schulischen Leistungsbeurteilungen immer schon Erwartungen an die zukünftige Leistung der beurteilten Person inne (vgl. dazu überblicksweise Kronig 2007). Deren Erwartungs- bzw. Prognosehorizont reicht jedoch in der Regel nicht über die nächste Stufe formaler Bildung hinaus (z.B. Übertrittsverfahren). LSA wie PISA jedoch erheben darüber hinaus den Anspruch, Kompetenzen zu messen, deren Erwerb für den ganzen Lebensverlauf relevant ist. Dies äussert sich im Falle von PISA schon in der Titelgebung der Ergebnispublikationen, die sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene mit Termini wie *«skills for life»*, *«Lernen fürs Leben»* oder *«fürs Leben gerüstet»* operieren (vgl. etwa BFS & EDK, 2002; OECD/PISA, 2001). Die von PISA postulierte Prognosefähigkeit erstreckt sich dabei nicht nur auf einen wie auch immer gearteten Zusammenhang zwischen den gemessenen Leistungen und «dem späteren Leben». Sie definiert auch allgemein gültige kritische Grenzen («benchmarks»), deren Über- bzw. Unterschreitung die ausreichend Kompetenten von den ungenügend Kompetenten trennt. Laut PISA sind Schülerinnen und Schüler, die bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit diese minimale Leistungsstufe nicht erreicht haben, nicht oder ungenügend für eine erfolgreiche Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn und die Anforderungen des lebenslangen Lernens ausgestattet (für Definitionen und Konzepte vgl. etwa PISA 2013).

Die enorme Publizität der PISA-Ergebnisse und die stetig wachsende Zahl von teilnehmenden Ländern weit über die OECD-Mitgliedstaaten hinaus⁸ haben dazu beigetragen, dass PISA als Messwerkzeug beträchtliche normsetzende Kraft entwickelt hat. Die PISA zu Grunde liegenden Leistungskonzepte und Testmethoden sind heute in vielen Ländern zu einer direkten Konkurrenz der Binnenbeurteilungssysteme geworden. Sie dürften wesentlich zur Entwicklung und Implementation von nationalen «Bildungsstandards» beigetragen haben, die sich ihrerseits hinsichtlich Konzeptualisierung und Messmethodik stark an PISA orientieren. Die Schweiz bildet hier keine Ausnahme: Ab 2016 wurde auf nationaler Ebene ein Leistungsmonitoring-System implementiert, das, in Anlehnung an PISA, aber stärker auf die nationalen Curricula ausgerichtet, die «Erreichung der Grundkompetenzen» in den Kernfächern Mathematik, Unterrichtssprache und erste Fremdsprache überprüft (EDK, 2013).⁹

⁸ 2015 haben über 70 Länder an PISA teilgenommen. Weitere acht haben bis April 2016 mit der OECD Teilnahmevereinbarungen abgeschlossen

(<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-for-development-participating-countries.htm> , abgerufen am 30.9.2016).

⁹ Siehe <http://uegk-schweiz.ch/> , abgerufen am 15.10.2017.

Bildungs- und Chancen(un)gleichheit als «Effizienzproblem»

PISA hat den öffentlichen Diskurs über Bildung in jüngerer Zeit auch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft massgeblich mitgeprägt. Aus wissenschaftlicher Sicht ergaben die diesbezüglichen PISA-Befunde wenig Neues, was nicht schon frühere LSA und ein umfassender Korpus von bildungswissenschaftlicher Literatur festgestellt hatten. Es dürften zwei Faktoren gewesen sein, welche dazu beitrugen, dass PISA das Thema der Bildungsungleichheit wieder verstärkt sowohl in den öffentlichen als auch in den wissenschaftlichen Diskurs einfliessen liess. Zum einen dürfte wiederum die ausserordentlich hohe Publizität, die die PISA-Ergebnisse in den teilnehmenden Ländern erfuhr, eine Rolle gespielt haben. Zum Anderen dürfte es der normative Kontext (gewesen) sein, in den PISA die Befunde zu sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich stellte. Die Referenzfigur dafür ist im weiter oben skizzierten globalen Bildungswettbewerb zu suchen, der von der OECD bei der Interpretation der Ergebnisse ihrer Studien und Monitoring-Instrumente zu Bildung unterstellt und unterstrichen wird. Diese Figur war zwar schon in den Bildungsdebatten im dritten Viertel des vergangenen Jahrhunderts sichtbar geworden, zu Beginn der Phase der Bildungsexpansion in den wirtschaftlich führenden Ländern (man denke etwa an den «Sputnik-Schock» in den USA). In jener Phase war aber parallel zum vorwiegend ökonomi(sti)schen Diskurs auch eine bürgerrechtlich-demokratiepolitische Diskurslinie erkennbar gewesen, welche neben dem instrumentellen Nutzen von Bildung deren Eigenwertigkeit betonte und sie zum allgemeinen Bürgerrecht erhob (vgl. etwa Dahrendorf, 1965). Diese bleibt heute weit gehend im Hintergrund. In der dominanten ökonomi(sti)schen Perspektive wird soziale Ungleichheit im Zusammenhang mit Bildungserwerb in Interpretationszusammenhängen wie der PISA-Studie in erster Linie als Effizienzproblem der Bildungssysteme wahrgenommen. Deren Wettbewerbsfähigkeit, so die Argumentation, wird dadurch beeinträchtigt, dass sie die Begabungsreserven ihrer Lernenden ungenügend ausschöpfen und damit die Ausstattung des zukünftigen Humankapitals moderner Wissensgesellschaften kompromittieren (vgl. etwa überblicksweise Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer, & Budde, 2010). Die «Opfer» dieses Prozesses, die «Bildungsarmen», «Bildungsverlierer» und «Minderleister», sind in dieser Lesart eine Art Kollateralschaden ineffizient allozierter Bildungsinvestitionen.

Steigender Legitimationsdruck in den «not so good practice»-Ländern

Länder wie die Schweiz oder Deutschland, die in den ersten PISA-Rankings zu Beginn der Nullerjahre mittelmässig oder unterdurchschnittlich abschnitten, gerieten vor diesem diskursiven Hintergrund (b)innenpolitisch unter Legitimationsdruck. International vergleichende PISA-Analysen legten den Schluss nahe, dass früh und stark selektionierende, gegliederte Schulsysteme wie das deutsche und das schweizerische mit hoher Wahrscheinlichkeit deshalb nur durchschnittliche Werte erzielten, weil sie durch die starke, frühe, soziale Ungleichheit verstärkende Selektion mehr «Bildungsverlierer» produzierten als integrierende, nicht- bzw. weniger selektive Systeme (vgl. etwa OECD, 2005).

Auf nationaler Ebene legten die PISA-Ergebnisse für die Schweiz zudem in aller Deutlichkeit offen, wie schwach der Zusammenhang zwischen standardisierten Leistungskennwerten wie den von PISA gemessenen Grundkompetenzen einerseits und den promotionsrelevanten Beurteilungen ist, die über die Zuteilung zu den einzelnen Schultypen entscheiden. Sie zeigen, dass die besten Schülerinnen und Schüler der niedrigsten Anforderungstypen der Sekundarstufe I gleich hohe Werte erreichen wie die schwächsten des höchsten Anforderungstyps (Progymnasien), und setzen damit ein (weiteres) Fragezeichen hinter die unter meritokratischen Gesichtspunkten umstrittene Gliederung der Sekundarstufe I (z.B. Zahner Rossier, 2005, p. 41).

2 Konstanz und Wandel des schweizerischen Bildungssystems als Opportunitätsstruktur für Bildungs- und Lebenschancen

In einer international vergleichenden Perspektive ist das schweizerische Bildungssystem durch folgende Besonderheiten gekennzeichnet:

- a) eine ausgeprägt föderale, kleinräumige Struktur, gekoppelt mit
- b) einem hohes Ausmass an horizontaler und vertikaler institutioneller Segmentation bzw. Segregation;
- c) eine ausgeprägte Dominanz der dualen, marktförmig organisierten Berufsbildung;
- d) einen in Funktion von c) ausserordentlich stark restringierten Zugang zu nachobligatorischen Bildungsgängen, welche den Zugang zu akademischen Ausbildungen auf Tertiärstufe ermöglichen und
- e) eine entsprechend tiefe Bildungsbeteiligungsquote in den akademischen Segmenten der Tertiärstufe.

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Besonderheiten des schweizerischen Bildungssystems soll im vorliegenden Kapitel soll gezeigt werden,

- wie die in Kapitel 1 skizzierten internationalen Entwicklungen der Makro-Kontexte und -Diskurse sich in Entwicklung, Ausgestaltung und diskursiver Auseinandersetzung hinsichtlich der institutionellen Strukturen des schweizerischen Bildungssystems widerspiegeln;
- welchen Einfluss diese institutionellen Strukturen ihrerseits wiederum auf die schulischen Bildungslaufbahnen und Übergänge ins Erwerbs- und Erwachsenenleben haben.

2.1 Organisation, Steuerung und Finanzierung (Gesamtsystem)

In die Organisation, Steuerung und Finanzierung des schweizerischen Bildungssystems ist eine grosse Zahl von Akteuren involviert. Sie ist stark föderal geprägt und zumindest auf Volksschulstufe konsequent auf alle drei politischen Verantwortungsstufen Bund, Kantone und Gemeinden aufgeteilt. Die Verteilung der Bildungsfinanzierung auf die drei politischen Ebenen widerspiegelt diese föderale Struktur. Rund zwei Drittel der öffentlichen Bildungsausgaben entfallen auf die Kantonsebene, rund 30 Prozent auf die Gemeindeebene und nur ca. fünf Prozent auf die Bundesebene.¹⁰

Die bildungspolitischen Hauptakteure sind die Kantone. Im Bereich der obligatorischen Schule (bis und mit Sekundarstufe I) verfügen sie über eine Souveränität, die nur durch wenige verfassungsrechtliche Bestimmungen auf Bundesebene eingeschränkt wird. Die «betriebliche» Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts auf den obligatorischen Schulstufen liegt subsidiär bei den Gemeinden (SKBF, 2014). In vielen Kantonen sind überdies Milizorgane wie Schulpflegen und Schulkommissionen an der Steuerung des Schulbetriebs beteiligt. Im Zuge der zunehmenden Professionalisierung des Schulbetriebs ist bei diesen allerdings ein gewisser Bedeutungsverlust und eine Funktionsverschiebung in Richtung rein administrativer Aufsicht zu beobachten (Heinzer, 2012; Kussau, Güntert, Roeck-Padrutt, Oertel, & Wehner, 2007).

Es ist für die föderale Konstitution des schweizerischen Bildungssystems bezeichnend, dass die Schweiz auf Bundesebene über kein eigenes Ministerium für Bildung verfügt. Bildungspolitik und –administration ist auf dieser Stufe seit 2011 im Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) institutionell konzentriert, das dem Eidgenössischen Departement für Wirt-

¹⁰ Vgl. BFS-Bildungsindikatoren:

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren.html>, abgerufen am 15.10.2017.

schaft, Bildung und Forschung (WBS) angegliedert ist. Vorher waren die mit Bildungsfragen befassten Bundesstellen über mehrere Ämter in insgesamt drei Ministerien verteilt.¹¹

Seit 1970 erfolgt die interkantonale Koordination des obligatorischen Schulwesens über Konkordate, die im Rahmen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zwischen den Kantonen ausgehandelt werden. Neben der gesamtschweizerischen führt die EDK heute fünf regionale Konferenzen.¹² Das Konkordat über die Schulkoordination («Schulkonkordat») von 1970 markiert laut Rosenmund (2011) eine institutionspolitische Wende im Bildungsbereich. Bis dahin hatten die Beschlüsse der Ende des 19. Jahrhunderts gegründeten EDK lediglich empfehlenden Charakter, an die die Kantone in keiner Weise gebunden waren, und die deren Entscheidkompetenz in keiner Weise einschränkte. Das Schulkonkordat von 1970 (EDK, 1971) dagegen hatte den Charakter eines für die Kantone ratifikationspflichtigen¹³ Staatsvertrags, der u.a. das Schuleintrittsalter, die Ausbildungsdauer und den Beginn des Schuljahres¹⁴ regelte. Auf Empfehlungsebene wurde überdies die Absicht formuliert, die Schulpolitik der Kantone bezüglich Lehrpläne und –mittel, Übertrittsmodalitäten zwischen Bildungsstufen, Anerkennung von Abschlüssen sowie Lehrkräfteausbildung zu koordinieren resp. zu harmonisieren.

Die zweite Zäsur der interkantonalen bildungspolitischen Kooperation und Koordination markierte das so genannte HarmoS-Konkordat von 2007 (EDK, 2009).¹⁵ Das Konkordat reagiert auf den 2006 revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung, der die Bildungsträger verpflichtet, wichtige Eckwerte im Bildungsbereich national einheitlich zu regeln. Der Bildungsartikel wieder spiegelt den gestiegenen Steuerungs- bzw. Normierungsanspruch der Bundesebene auf die stark föderal ausgeprägten kantonalen Strukturen des Bildungssystems und akzentuiert den politischen Harmonisierungsdruck auf die Kantone.¹⁶ Derzeit befindet sich das Konkordat in der Umsetzungsphase, das über organisatorische Parameter wie Schuleintrittsalter oder Dauer der Schulpflicht hinaus die Harmonisierung einer Reihe von weiteren schulorganisatorischen und curricularen Parametern wie z.B. die Leistungs- bzw. Kompetenzziele der Bildungsstufen der obligatorischen Schule anstrebt (Details siehe weiter unten in Abschnitt 2.2). Diese so genannten «nationalen Bildungsziele» oder «Bildungsstandards» sollen definieren, über welche Grundkompetenzen Schülerinnen und Schüler in bestimmten Kernfächern und zu bestimmten Zeitpunkten in der Schulbiografie verfügen sollen.¹⁷

Im Bereich der nachobligatorischen Bildungsstufen spielt der Bund eine bedeutsamere Rolle. Grundsätzlich gilt: Je höher die Bildungsstufe, desto stärker die Implikation der Bundesebene bezüglich Steuerung, Reglementierung und Finanzierung. Beispiele hierfür sind auf Sekundarstufe

¹¹ Es waren dies das erwähnte WBS (Berufsbildung), das Eidg. Departement des Inneren EDI (Hochschulbereich, Forschung, internationale Beziehungen) sowie das Eidg. Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport VBS (Sport).

¹² Sprachregional sind dies die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) und die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Innerhalb der Deutschschweiz bestehen überdies drei Regionalkonferenzen: die Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ), die Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost) sowie die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) (vgl. <http://www.edk.ch/dyn/13326.php>, abgerufen am 30.9.2016).

¹³ Das Konkordat sah ein Quorum von zehn ratifizierenden Kantonen für dessen Inkrafttreten vor. Dieses wurde im Juni 1971 erreicht. Es sollte allerdings bis in die 1990er Jahre dauern, bis alle Kantone ausser dem Tessin dem Konkordat beigetreten waren.

¹⁴ Der einheitliche Schuljahresbeginn im Spätsommer wurde erst 1985 per Verfassungsinitiative durchgesetzt.

¹⁵ Das HarmoS-Konkordat ist seit 2009 in Kraft, und wurde bisher von 15 Kantonen ratifiziert. Sieben Kantone haben einen Konkordatsbeitritt abgelehnt, in vier Kantonen ist das Beitrittsverfahren unentschieden. In einzelnen Kantonen, die das Konkordat ratifiziert haben, sind politische Bestrebungen im Gange, die Ratifikation rückgängig zu machen.

¹⁶ In der Bundesverfassung ist mit Annahme des Bildungsartikels unter Art. 62 Abs. 4 verbatim festgehalten: «Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.»

¹⁷ Schulfächer: Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften.

Zeitpunkte: Ende des 4., 8. und 11. Jahres der obligatorischen Schule (nach neuer Zählweise der EDK unter Einschluss von zwei Jahren Kindergarten; entspricht nach alter Zählweise dem 2., 6. und 9. Schuljahr).

Details siehe <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>, abgerufen am 1.10.2016.

II die Berufsbildung (Ko-Finanzierung und Steuerung) und der Gymnasialbereich (Steuerung), auf Tertiärstufe die Hochschulen (Ko-Finanzierung und paritätische Steuerung zusammen mit den Hochschulkantonen). Auch dort, wo der Bund stark impliziert ist, geschieht dies in der Regel nach dem Subsidiaritätsprinzip. Als Betreiber von Bildungsinstitutionen tritt der Bund nur in Ausnahmefällen auf (z.B. im Fall der Eidgenössischen Technischen Hochschulen ETH).

Der Berufsbildungsbereich ist im Wesentlichen korporatistisch gesteuert.¹⁸ Neben Bund und Kantonen sind die so genannten Organisationen der Arbeit (OdA) in die Steuerung involviert, d.h. Vertretungen von Berufs- und Branchenverbänden sowie der Sozialpartner (siehe auch Abschnitt zur Berufsbildung weiter unten).

2.2 Die einzelnen Bildungsstufen

2.2.1 *Obligatorische Schule (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I)*

In der Regel besuchen Schülerinnen und Schüler in der Schweiz zwei Jahre lang den Kindergarten, sechs Jahre lang die Primarstufe und drei Jahre lang die Sekundarstufe I. Die Integration des (zweijährigen) Kindergartens in die obligatorische Schulzeit erfolgte erst im Rahmen des HarmoS-Konkordats (EDK, 2009, 2015). Sie bewirkte eine Vorverlegung des Einschulungsalters um zwei Jahre zum vollendeten vierten Altersjahr und eine formelle Verlängerung des Schulobligatoriums von neun auf elf Jahre. In einigen Kantonen wurde das starre Jahrgangskriterium für die Bestimmung des Einschulungs- bzw. Eintrittsalters in die Primarstufe durch eine Basis- oder Eingangsstufe aufgelockert, die sich ab dem ersten Kindergartenjahr auf drei bis vier Jahre erstreckt und einen individualisierten, flexiblen Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe erlaubt.

Die einheitliche Festlegung der Dauer der Primarstufe auf sechs Jahre (plus zwei Jahre Kindergarten) ist ebenfalls ein Ergebnis des HarmoS-Konkordats. Sie ist heute in allen Kantonen ausser dem Tessin umgesetzt, das mit seinem Übertritt in die Scuola Media nach der fünften Primar-Klasse eine im Konkordat ausdrücklich festgelegte Sonderregelung in Anspruch nimmt. Vor der Umsetzung des HarmoS-Konkordats hatte der Übertrittszeitpunkt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I zwischen dem vierten und dem sechsten Schuljahr variiert.

Die Dauer der Sekundarstufe I wird im HarmoS-Konkordat einheitlich auf drei Jahre festgelegt (mit Ausnahme des Tessins, s.o.), und der Übertrittszeitpunkt in die Sekundarstufe II erfolgt «in der Regel» am Ende des 11. Schuljahrs (HarmoS-Konkordat, Art. 6).

Das HarmoS-Konkordat definiert neu auch Bildungsziele für die gesamte obligatorische Schulzeit in den Bereichen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften, musische Fächer sowie Bewegung und Gesundheit (Art. 3). Im Bereich der Sprachen wird ausserdem zusätzlich festgelegt, dass der Unterricht in einer zweiten Landessprache und Englisch bereits auf Primarstufe zu beginnen habe (die eine ab dem fünften, wahlweise die andere ab dem siebten Schuljahr). Seit Inkrafttreten des HarmoS-Konkordats ist dies im öffentlichen Diskurs einer der umstrittensten Artikel. Er gibt immer wieder Anlass zu heftigen sprach-, bildungs- und regionalpolitischen Kontroversen darum, ob die zweite Landessprache oder Englisch zuerst unterrichtet werden solle (in der Deutschschweiz: «Frühfranzösisch» vs. «Frühenglisch»).

Die Umsetzung der übergeordneten Bildungsziele, so HarmoS weiter, solle über (sprach-)regionale Rahmenlehrpläne¹⁹ erfolgen. Diese definieren für die einzelnen Fächer innerhalb der oben

¹⁸ I.S. des Varieties of Capitalism-Ansatzes (vgl. etwa Ebner & Nikolai, n.d.). Allgemein zum Governance-Diskurs: (Bieber, 2010; Gonon, 2016; Rosenmund, 2011).

¹⁹ Deutschschweiz: Lehrplan 21 (D-EDK, 2016);

Französische Schweiz: Plan d'études romand (<http://www.plandetudes.ch>), abgerufen am 3.10.2016;

genannten Fachbereiche sowie für einige überfachliche Bereiche Kompetenzen, über welche die Schülerinnen und Schüler am Ende des vierten («1. Zyklus», Primarstufe 2. Klasse), achten (2. Zyklus, Primarstufe 6. Klasse) bzw. elften (3. Zyklus, 3. Klasse der Sekundarstufe I) Schuljahres verfügen sollten. Dies widerspiegelt eine deutliche Annäherung an die in Kapitel 1 skizzierten lerntheoretischen Konzeptionen, welche statt eng definierter schulisch-fachlicher Wissensbestände generalisiertere, breit transferierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten («skills») in den Vordergrund stellen.

Die beschriebenen Harmonisierungsregelungen stellen eine für schweizerische Verhältnisse neue Dimension der Beschränkung der kantonalen bildungspolitischen Autonomie dar und dürften die interkantonale Heterogenität der Schulsysteme mittel- bis langfristig erheblich (weiter) reduzieren. Davon weitgehend ausgenommen bleibt allerdings die Sekundarstufe I. Das HarmoS-Konkordat ist so konstituiert, dass es weiterhin den einzelnen Kantonen überlassen bleibt, wie sie die «gegliederte» Sekundarstufe I und die entsprechenden Übertritts- bzw. Selektionsverfahren gestalten.

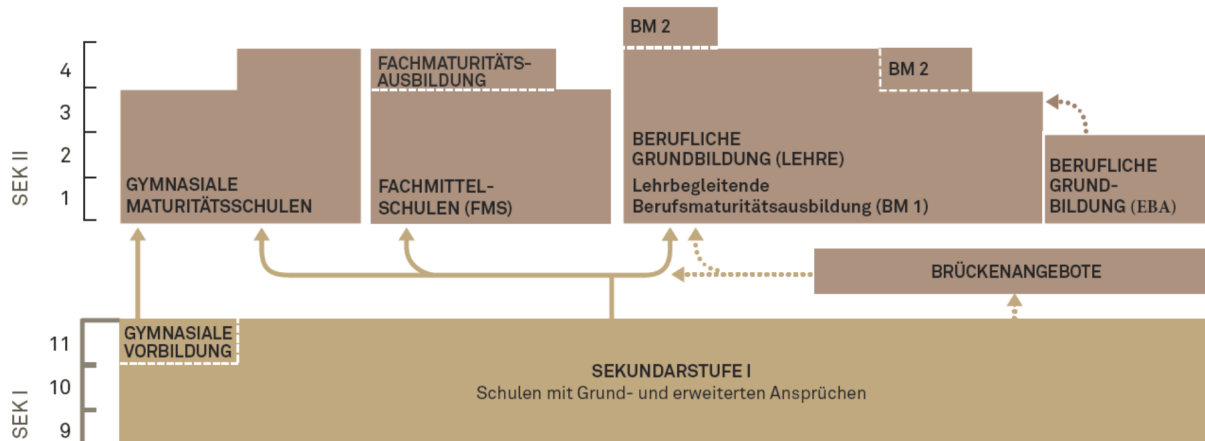
In den erwähnten sprachregionalen Rahmenlehrplänen wird wie ehemals mindestens von einer Zweiteilung in «Grundansprüche» und «erweiterte Ansprüche» ausgegangen (vgl. z.B. D-EDK, 2016). Mehrere Kantone führen innerhalb der Kategorie «erweiterte Ansprüche» noch progymnasiale Leistungszüge, z.T. auch institutionell separiert in so genannten Langgymnasien. Laut Aggregatsstatistiken des BFS werden – bei grosser interkantonaler Variation – rund 30 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Sek I-Programmen unterrichtet, welche nur Grundansprüchen genügen. Curricula und Lektionentafeln für diese Programme unterscheiden sich substantiell von denjenigen für Schülerinnen und Schülern, die «erweiterten Ansprüchen genügen». Wechsel zwischen den getrennten Leistungszügen sind zwar in der Regel formell unter eng definierten Bedingungen möglich, die entsprechenden «Passerellen» werden jedoch de facto wenig genutzt. Für die meisten Schülerinnen und Schüler bleibt damit die Leistungszuteilung am Ende der Primarstufe irreversibel. Die Schereneffekte bezüglich der Lernzuwächse, die sich aus diesen getrennten Curricula ergeben, sind inzwischen gut dokumentiert und markant (vgl. exemplarisch Angelone, Keller, & Moser, 2013).

Es soll an dieser Stelle nicht der detaillierten Aufarbeitung des Forschungsstandes in diesem Bereich vorgegriffen werden (vgl. Abschnitt 3.3, S. 30f.). Es besteht jedoch, soviel sei vorweggenommen, sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene breiter wissenschaftlicher Konsens darüber, dass die gegliederte, separierende Sekundarstufe I eines der fundamentalsten Strukturprobleme des schweizerischen Bildungssystems ist (vgl. etwa überblicksweise aus einer ‘Governance’-Perspektive: Maag Merki, 2016). Ihre segregative, Exklusion schaffende, soziale Ungleichheit zementierende und verstärkende Wirkung ist umfassend belegt (siehe Abschnitt 3.3).

Das HarmoS-Konkordat klammert die gegliederte Sekundarstufe I gleichzeitig aus und «harmonisiert» sie. Ausgeklammert wird sie auf institutioneller Ebene in dem Sinne, als das Konkordat – mit Ausnahme der Festlegung der Dauer und gewissen Übergangszeitpunkten – keinerlei Spezifikationen oder Vorgaben zur Organisation der Sekundarstufe I formuliert. «Harmonisiert» festgeschrieben wird die gegliederte Sekundarstufe I dagegen curricular in den sprachregionalen Lehrplänen, in denen die Unterscheidung der Leistungsniveaus «Grundansprüche» und «erweiterte» Ansprüche ein konstitutives Strukturierungsmerkmal ist (vgl. etwa D-EDK, 2016).

2.2.2 Sekundarstufe II

Abbildung 1: Institutionelle Übergänge zwischen den Sekundarstufen I und II²⁰



In der Schweiz besteht kein formeller Anspruch auf nachobligatorische Ausbildung. Die Schulpflicht (und damit auch das formelle Anrecht auf einen Ausbildungsplatz) erlischt am Ende des 11. Schuljahres²¹, nach Abschluss der Sekundarstufe I.

Die Sekundarstufe II besteht aus mehreren Teilsystemen, die bezüglich Form, Dauer, Ausbildungsprogrammen und -inhalten, Zugangsmodalitäten, Finanzierung und Angebotsträgerschaft bzw. -steuerung stark variieren. Zwischen den beiden Sekundarstufen I und II sind die so genannten Brückenangebote angesiedelt, ein Übergangssystem, das für einen Teil der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule insbesondere den Weg in die berufliche Grundbildung ebnen soll. Abbildung 1 visualisiert die hohe Komplexität und das grosse Ausmass horizontaler und vertikaler Segmentierung des Übergangsregimes zwischen den genannten Bildungsstufen (auch «Erste Schwelle» genannt).

Der Übertritt in eine zertifizierende²² Ausbildung der Sekundarstufe II nach erfüllter Regelschulpflicht ist in der Schweiz heute beinahe universell. Die Übertrittsquoten liegen über 95 Prozent, und die globale Abschlussquote wird auf rund 90 Prozent geschätzt.²³ Bund und Kantone haben als strategische Entwicklungszielsetzung formuliert, dass 95% aller jungen Erwachsenen über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen sollen (WBF & EDK, 2015). Während diese Zielvorgabe für gewisse Regionen bzw. Bevölkerungsgruppen (Deutschschweiz, Personen ohne Migrationshintergrund) heute nahezu erreicht ist, liegen die entsprechenden Abschlussquoten etwa in der französischen Schweiz oder bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund z.T. deutlich darunter (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014).

Teilsystem Gymnasien

Die Gymnasialausbildung mündet im Erfolgsfall in den Erwerb eines gymnasialen Maturitätszeugnisses, das in der Schweiz als allgemeine Studienberechtigung an einer universitären Hochschule gilt. Sie findet grösstenteils an öffentlich finanzierten kantonalen Gymnasien statt²⁴ und

²⁰ Vgl. <http://www.edk.ch/dyn/14861.php>, abgerufen am 5.10.2016.

²¹ Nach neuer Zählweise.

²² d.h. zu einem anerkannten Abschluss der Sekundarstufe II führende Ausbildungsgänge.

²³ Vgl. Scharenberg et al., 2014 sowie Analyse- und Publikationsprogramm «Längsschnittanalysen im Bildungsbereich» (Strubi & Babel, 2016).

²⁴ Das gymnasiale Maturitätszeugnis kann auch durch Ablegen der Schweizerischen Maturitätsprüfung erworben werden, deren Vorbereitung auch über eine private Maturitätsvorbereitungsschulen oder autodidaktisch im Selbststudium erfolgen kann.

dauert je nach kantonaler Übertrittsregelung drei bis vier Jahre.²⁵ Die Übertritts- und Zulassungsmodalitäten variieren – in Funktion der Organisation der Sekundarstufe I – zwischen den Kantonen erheblich. Die Ausbildung umfasst neun promotionsrelevante Fächer. So genannte Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer ermöglichen in einem vergleichsweise engen Rahmen eine fachliche Spezialisierung bzw. Differenzierung.

Die Gymnasialausbildung ist auf Bundesebene über die so genannte Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) geregelt (Schweizerischer Bundesrat, 1995). Umsetzung und Vollzug erfolgen subsidiär durch die Kantone. Die meisten Gymnasien sind vollumfänglich öffentlich finanziert. Die öffentlichen Ausgaben für die Gymnasien liegen bei etwas über zwei Milliarden Franken bzw. rund 24'000 Franken pro SchülerIn.²⁶

Das zur allgemeinen Hochschulreife führende gymnasiale Teilsystem der Sekundarstufe II durchlaufen in der Schweiz lediglich 20 bis 25 Prozent der aus der Schulpflicht Entlassenen. Im OECD-Kontext entspricht dies einer der tiefsten Allgemeinbildungs-Beteiligungsquoten auf Sekundarstufe II. Sie variiert stark zwischen den Kantonen. Während sie im Tessin, in Genf und in Basel-Stadt bei fast 30 Prozent liegt, erreicht sie in gewissen Deutschschweizer Kantonen wie Solothurn, Thurgau und St. Gallen nicht einmal 15 Prozent.²⁷ Hohe Disparitäten sind auch zwischen Stadt und Land zu beobachten: in ländlichen Gegenden ist die Gymnasialbesuchsquote nur gut halb so hoch (14%) wie in städtischen und Agglomerationsgebieten (26%; BFS/TREE, 2003, p. 38). Es bestehen auch starke Unterschiede nach Geschlecht und Sprachregion, die sich gegenseitig überlagern und z.T. verstärken. So weist eine junge Tessiner Frau eine mehr als 50-prozentige statistische Wahrscheinlichkeit auf, auf Sekundarstufe II eine allgemeinbildende Schule wie ein Gymnasium zu besuchen. Bei einem jungen Deutschschweizer Mann liegt diese Wahrscheinlichkeit bei lediglich einem Sechstel (op. cit., p. 39).

Die soziale Selektivität der Gymnasien ist markant. Laut TREE (op. cit., p. 44) liegt die Gymnasialbesuchsquote der Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftsfamilien dem obersten sozioökonomischen Quartil angehören, bei über der Hälfte (53%), während sie im untersten Quartil unter 10-Prozent bleibt (8%; vgl. vertiefend auch Abschnitt 3.2 «Forschungsstand»).

Der im internationalen Vergleich ausserordentlich restriktive Zugang zu allgemeinbildenden Schulen auf Sekundarstufe II wird im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs im Wesentlichen mit zwei Argumenten begründet. Zum einen wird moniert, eine Erhöhung der Maturitätsquote gehe mit einem Leistungsrückgang der Gymnasialausbildung bzw. einem erhöhten Misserfolgsrisiko im Hochschulstudium einher (Wolter, Diem, & Messer, 2013). Das andere Argument lautet, eine Erhöhung der Maturitätsquote führe zu einem Substanzverlust in der Berufsbildung, weil das Gymnasialsystem zu Lasten letzterer zu viele «gute Schüler» absorbiere («Creaming-off»-Effekt; vgl. z.B. Ackermann, 2012; SKBF, 2014). Das Argument verdeutlicht, dass die beiden grossen Teilsysteme der Sekundarstufe II, das Berufsbildungs- und das Allgemeinbildungssystem, in einem antagonistischen, sich gegenseitig konkurrenzierenden Verhältnis zueinander stehen, das Baethge (2006) im deutschen Kontext als «Bildungs-Schisma» bezeichnet. Laut Baethge repräsentieren die beiden Teilsysteme nicht nur zwei verschiedene Ausbildungsformen, sondern auch zwei unterschiedliche Steuerungs- und Wissens(erwerbs)systeme: Bezüglich Steuerung steht dem vorwiegend staatlichen gesteuerten Allgemeinbildungssystem das korporatistisch gesteuerte Berufsbildungssystem gegenüber, das (Berufs-)Bildung nicht in erster Linie bildungspolitisch, sondern arbeitsmarktpolitisch zu gestalten trachtet. Die beiden Systeme stehen

²⁵ Einzelne Kantone führen so genannte Unter- oder Langgymnasien, deren Eintritt z.T. bereits zu Beginn der Sekundarstufe I erfolgt.

²⁶ Quelle: Öffentliche Bildungsausgaben; EFV - Finanzstatistik, Stand 24.9.2015 (Bundesamt für Statistik).

²⁷ Vgl. Bildungsindikatoren des Bundesamtes für Statistik, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren.html>; abgerufen am 5.10.2016

laut Baethge jedoch auch für den Antagonismus zwischen Erfahrungs- und systematischem, eher akademischem Wissen, der den gesellschaftshistorischen Übergang von der industriellen zur post-industriellen, wissensbasierten Ökonomie kennzeichnet.

Teilsystem Berufsbildung

In der Schweiz durchlaufen rund zwei Drittel eines Altersjahrgangs eine zwei- bis vierjährige berufliche Grundbildung. Die häufigste Form dieses Ausbildungstyps ist die «duale» drei- bis vierjährige Berufslehre, die mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen wird. Eine zweijährige Kurzform der beruflichen Grundbildung mündet in den Erwerb eines Eidgenössischen Berufsattests (EBA). Via die Berufsmaturität erhalten EFZ-Absolventinnen und –Absolventen Zugang zu Ausbildungen zum (Fach-)Hochschulbereich auf Tertiärstufe. Daneben stehen ihnen zahlreiche Weiterbildungsmöglichkeiten der so genannten höheren Berufsbildung offen (SBFI, 2016).

Drei- bis vierjährige berufliche Grundbildungen, die mit einem EFZ abgeschlossen werden können, werden in rund 230 Lehrberufen angeboten. Zweijährige berufliche Grundbildungen, die in einen EBA münden, bestehen in gut 50 Lehrberufen.²⁸ Als «dual» wird die verbreitetste Form der beruflichen Grundbildung deshalb bezeichnet, weil sie an zwei Lernorten stattfindet: dem Lehrbetrieb einerseits (praktische Ausbildung) und der Berufsfachschule andererseits (schulische Ausbildung). Die Lernenden verbringen durchschnittlich drei bis vier Tage pro Woche im Lehrbetrieb und einen bis zwei Tage in der Berufsfachschule. Sie schliessen üblicherweise einen Lehrvertrag mit dem ausbildenden Betrieb ab und erhalten einen Lehrlingslohn, der je nach Lehrberuf und Ausbildungsjahr zwischen wenigen hundert und über 2'000 Franken monatlich variiert.²⁹ In jüngerer Zeit haben sich auch so genannte betriebsübergreifende Ausbildungsformen wie z.B. Lehrstellenverbünde oder überbetriebliche Kurse etabliert. Rund zehn Prozent der Lernenden durchlaufen die berufliche Grundbildung in vollzeitschulischen Angeboten, in der französischen und italienischen Schweiz häufiger als in der Deutschschweiz.

Der Zugang zur beruflichen Grundbildung ist zu einem grossen Teil marktförmig konstituiert. Die Fluktuationen des Lehrstellenangebots sind relativ hoch und in erheblichem Masse von makro-ökonomischen Faktoren wie den wirtschaftlichen Konjunkturzyklen, der allgemeinen sowie der branchen- oder berufsspezifischen Arbeitsmarktsituation mitbeeinflusst, die sich ihrerseits auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe auswirkt. Nur knapp ein Fünftel aller Betriebe in der Schweiz bilden Lehrlinge aus. Der starke Einfluss von konjunkturellen Faktoren und der Ausbildungsbereitschaft einer relativ kleinen Minderheit der in der Schweiz ansässigen Unternehmen führt dazu, dass die individuellen Chancen des Zugangs zu beruflicher Grundbildung stark von den Wechselfällen des Wirtschaftsgeschehens abhängt.

Die berufliche Grundbildung ist ein ausserordentlich heterogenes Ganzes, das in sich stark berufs- und branchenspezifisch segmentiert und hierarchisiert ist. Schulisch und berufspraktisch anspruchsvollen Berufslehren mit guten Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten auf der Tertiärstufe bzw. auf dem Arbeitsmarkt stehen solche mit eher bescheidenem Anforderungsniveau und geringem Weiterentwicklungspotenzial gegenüber. Dies widerspiegelt sich zum einen in den ausserordentlich hohen berufsfeldspezifischen Diskrepanzen hinsichtlich des Allgemeinbildungsanteils der beruflichen Grundbildung: So variiert die Anzahl berufsfachschulischer Lektionen je nach Lehrberuf sehr stark zwischen rund 350 und über 800 pro Jahr.³⁰ Ein weiterer Indikator für die Allgemeinbildungs-«Substanz» der beruflichen Grundbildungen ist der Anteil der EFZ-

²⁸ EBA-Absolventinnen und –Absolventen haben die Möglichkeit, in eine berufliche Grundbildung mit EFZ überzutreten. Diese wird jedoch laut einer in Vorbereitung befindlichen Publikation zu Übergangsanalysen des Bundesamtes für Statistik von weniger als 20 Prozent der Population genutzt.

²⁹ Vgl. <https://www.yousty.ch/de-CH/lehrlingslohn>, abgerufen am 7.10.2016.

³⁰ Die Anzahl Lektionen ist in den Bildungsverordnungen oder Berufsreglementen der einzelnen Lehrberufe festgelegt. Siehe <http://www.bvz.admin.ch/bvz/index.html?lang=de>, abgerufen am 7.10.2016.

Absolventinnen und –Absolventen in einem bestimmten Lehrberuf, die eine Berufsmaturität (BM) erwerben. Auch dieser variiert extrem stark zwischen 0 und über 50 Prozent. Ein Blick auf das berufsspezifische Verhältnis zwischen EFZ und BM macht deutlich, dass die Rekrutierungsbasis für die Berufsmaturitäten nach wie vor ausserordentlich schmal ist. Bei einem BM-EFZ-Verhältnis von gut 20 Prozent über alle Lehrberufe hinweg liegen lediglich zehn der insgesamt über 200 Lehrberufe über diesem Gesamtdurchschnittswert, allen voran die kaufmännische Ausbildung mit erweiterten Ansprüchen (KV E; >50%), deren Fähigkeitszeugnisse die Basis von rund 40 Prozent aller Berufsmaturitäten bilden. Von den 17 Lehrberufen mit mehr als 1'000 EFZ jährlich (in denen rund zwei Drittel aller Lehrlinge ausgebildet werden) weisen dagegen deren elf ein BM-EFZ-Verhältnis von weniger als zehn Prozent auf, in dreien davon wurde 2015 keine einzige Berufsmaturität erworben (vgl. hierzu ausführlicher Beitrag 3 des Promotionskorpus).³¹

Nach dem Erwerb eines EFZ treten die Absolventinnen und Absolventen wahlweise direkt in den Arbeitsmarkt über oder bilden sich auf Tertiärstufe weiter. Der Zugang zum (Fach-)Hochschulbereich eröffnet sich wie erwähnt über die Berufsmaturität, die entweder parallel zur beruflichen Grundbildung (BM 1) oder im Anschluss an diese erworben wird (BM 2).³² Daneben stehen EFZ-Absolventinnen und –Absolventen die Angebote der so genannten höheren Berufsbildung offen (vgl. Abschnitt «Tertiärstufe» weiter unten).

Vor dem Hintergrund der stark zunehmenden Nachfrage nach Bildungsabschlüssen auf Tertiärstufe bleibt der berufsbildungsbasierte Zugang zum Hochschulbereich über die Berufsmaturität ausserordentlich bescheiden. Die Berufsmaturitätsquote liegt bei rund 15 Prozent, und nur rund die Hälfte der Berufsmaturitäts-Absolventinnen bzw. –Absolventen erwerben schliesslich einen Hochschulabschluss. Der Schreiber schätzt auf der Basis von globalstatistischen Kennwerten zu Bildungsbeteiligung und –abschlüssen auf den verschiedenen Stufen, dass von rund zehn in die berufliche Grundbildung Eintretenden lediglich eine/r einen (Fach-)Hochschulabschluss erwirbt. (Meyer 2016, siehe auch Beitrag 3 im Korpus dieser Dissertation).

Was die Steuerung des Berufsbildungssystems betrifft, so ist diese in der Schweiz seit 1933 auf Bundesebene im Berufsbildungsgesetz geregelt, welches bis heute dreimal revidiert wurde (1963, 1978 und 2004). Während der Bund für die strategische Steuerung und Entwicklung der Berufsbildung zuständig ist, sind die Kantone und die so genannten Organisationen der Arbeit (OdA: Berufs-, Branchen-, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände) für Vollzug und Umsetzung verantwortlich. Die Ausbildungsinhalte werden von den OdAs definiert und vom Bund (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI) in Form von lehrberufsspezifischen Reglementen bzw. Verordnungen ratifiziert (Maurer & Gonon, 2013).

Die Kosten der beruflichen Grundbildung werden auf jährlich gut sechs Milliarden Franken oder rund 25'000 Franken je lernende Person geschätzt. Etwas mehr als die Hälfte der Ausgaben entfallen auf die öffentliche Hand (hauptsächlich Kosten der Berufsfachschulen), auf 35-44% werden je nach Quelle die privaten betrieblichen Ausbildungskosten geschätzt (Maurer, 2013; Strupler & Wolter, 2012). Innerhalb der betrieblichen Ausbildungskosten entfallen Schätzungen zufolge rund die Hälfte der Ausgaben auf die Lehrlingslöhne. Laut Kosten-Nutzen-Studien ziehen die ausbildenden Betriebe insgesamt einen Netto-Nutzen aus der Lehrlingsausbildung. In den meisten Betrieben ist die Produktivität der Lehrlinge über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg höher als die anfallenden Ausbildungskosten (Strupler & Wolter, 2012). Auf der Basis von bundesrätlichen Berichten (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2010) schätzt Maurer (2013)

³¹ Automobilfachmann/-frau, Coiffeur/-euse und Maurer/in; Quelle: Berufsbildungsstatistik BFS 2015, eigene Berechnungen.

³² Seit Einführung der Berufsmaturität hat sich das Verhältnis zwischen BM 1 und BM 2 markant zu Gunsten von letzterer verschoben. Dies kommt einer verstärkten Überwälzung der Ausbildungskosten und –risiken auf die Lernenden gleich, welche im BM 2-Modell die BM jenseits eines geregelten Lehrvertragsverhältnisses (d.h. nach dem Erwerb des Lehrabschlusses) schaffen (und finanzieren) müssen. Dies dürfte mit ein Grund sein, weshalb sich das Wachstum der Berufsmaturitätsquote in jüngerer Zeit verlangsamt hat (vgl. etwa Gonon, 2013).

den Selbstfinanzierungs-Anteil, den die Berufslernenden in Form von nicht abgegoltener Arbeitsproduktivität am Gesamt der Ausbildungskosten leisten, auf 40 Prozent.

Das Teilsystem Berufsbildung war in den vergangenen zwei Jahrzehnten sowohl bezüglich seiner makro-ökonomischen Kontextbedingungen als auch bezüglich seiner institutionellen Ausgestaltung ausserordentlich hohen Dynamiken unterworfen. Hinsichtlich des ökonomischen Kontextes ist insbesondere die wirtschaftliche Rezession der 1990er Jahre zu erwähnen, die zu einem in der Geschichte der Schweizer Berufsbildung beispiellosen Ungleichgewicht zwischen Lehrstellenangebot und -nachfrage führte. Während dieser auch als «Lehrstellenkrise» bezeichneten Phase lag das Angebotsdefizit bei zeitweise deutlich mehr als 20'000 Ausbildungsplätzen, was rund einem Viertel bis einem Fünftel eines Schulabgangsjahrgangs entspricht.³³ Eine z.T. demografisch bedingte Erhöhung der Nachfrage bei gleichzeitigem Einbruch des Angebots machte in dieser Phase auf schmerzliche Weise deutlich, in welchem Ausmass die Koppelung des (beruflichen) Ausbildungssystems an ein mehrheitlich marktwirtschaftlich verfasstes institutionelles Regime destabilisierend wirken kann (vgl. detaillierter auch Beitrag 5 im Korpus dieser Dissertation; Hupka-Brunner, Meyer, Stalder, & Keller, 2011).

Die Erfahrung der Lehrstellenkrise blieb nicht ohne Einfluss auf die institutionellen Rahmenbedingungen der beruflichen Grundbildung. So wurde(n) etwa im Rahmen der Revision des Berufsbildungsgesetzes (Bundesversammlung, 2004):

- die finanzielle Beteiligung der Bundes-Ebene an den Kosten der Berufsbildung erhöht;
- die Möglichkeit der Schaffung von Berufsbildungsfonds ins Gesetz geschrieben, die einen finanziellen Ausgleich zwischen ausbildenden und nichtausbildenden Betrieben schaffen sollten;
- die Möglichkeit von so genannten überbetrieblichen Kursen gesetzlich verankert, welche die einzelnen ausbildenden Lehrbetriebe entlasten sollten;
- eine niederschwellige zweijährige berufliche Grundbildung eingeführt, die zum so genannten Eidg. Berufsattest (EBA) führt.

Gleichzeitig wurde mit dem 2004 revidierten Berufsbildungsgesetz die Bedeutung der Berufsbildung in ihrer dualen Form noch erhöht und ausgeweitet. Dies erfolgte insbesondere durch die Integration von bedeutsamen Berufsfeldern, die bis dahin nicht via Berufsbildungsgesetz reglementiert gewesen waren (insbesondere die Gesundheits- und Sozialberufe).

Bereits in den 1990er Jahren waren – im Zuge der Gründung der Fachhochschulen - die Berufsmaturitäten eingeführt worden, welche für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung erstmals einen geregelten Zugang zum Hochschulbereich auf Tertiärstufe schuf (vgl. auch Abschnitt 2.2.3 «Tertiärstufe» weiter unten).

Teilsystem Fachmittelschulen

Die aus den früheren Diplommittelschulen (Imdorf, 2005, p. 75f.) hervorgegangenen Fachmittelschulen (FMS) bilden eine Hybridform zwischen Berufs- und Allgemeinbildung. Es handelt sich um eine vollzeitschulische, aber berufsfeldbezogene Ausbildung mit einzelnen Praktikums-Phasen, die drei Jahre dauert. FMS-Ausbildungen können in den Bereichen Gesundheit, Soziale Arbeit, Pädagogik und Gestaltung/Kunst absolviert werden. Sie werden mit einem FMS-Ausweis abgeschlossen, der zum Zugang zu den höheren Fachschulen berechtigt. Im Anschluss an die dreijährige Grundausbildung kann in einem Zusatzjahr die Fachmaturität erworben werden.

³³ Vgl. etwa die Entwicklung der so genannten «Warteschlange» im jährlich publizierten «Lehrstellenbarometer» des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI):

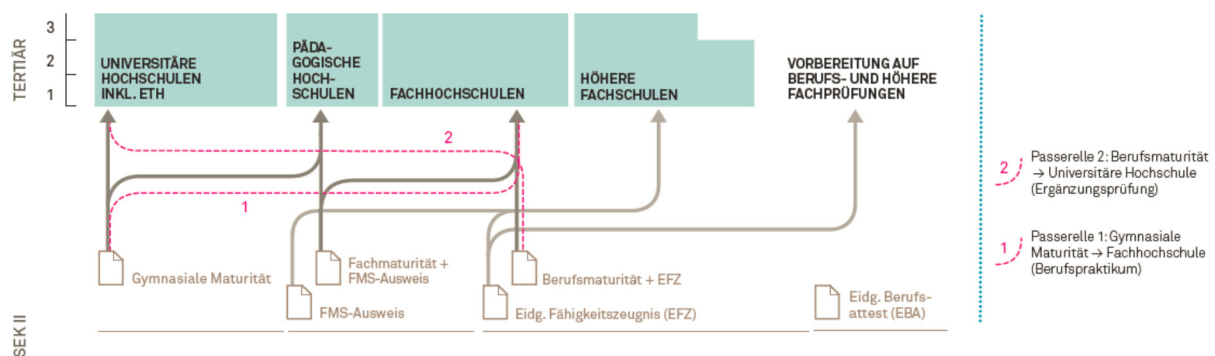
<https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/lehrstellenbarometer.html>,
abgerufen am 15.10.2017.

FMS-Ausbildungen werden von rund fünf Prozent eines Altersjahrgangs besucht, mehrheitlich von jungen Frauen.

2.2.3 Tertiärstufe

Die starke horizontale und vertikale Segmentation des schweizerischen Bildungssystems wieder spiegelt sich auch an der so genannten «Zweiten Schwelle», dem Übergang zwischen der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Er wird gemeinhin grob unterteilt in den Hochschulbereich mit den Universitäten, den Pädagogischen und den Fachhochschulen einerseits sowie den Bereich der höheren Berufsbildung andererseits. Letzterer ist in sich wiederum ausserordentlich heterogen: Er umfasst zum einen die zwei bis dreijährigen Höheren Fachschulen, zum anderen eine ganze Reihe von beruflichen Weiterbildungs- und Spezialisierungsprogrammen, die im Schema in Abbildung 2 unter «Vorbereitung auf Berufs- und höhere Fachprüfungen» subsummiert sind.

Abbildung 2: Institutionelle Übergänge zwischen Sekundarstufe II und Tertiärstufe³⁴



Es ist ausserordentlich schwierig, sich ein zuverlässiges Bild über die Frequenzen bzw. Quoten der Bildungsbeteiligung und –abschlüsse auf Tertiärstufe zu verschaffen. Fest steht, dass die Tertiärabschlüsse in der Schweiz in den letzten Jahrzehnten insbesondere im Hochschulbereich eine dramatische Zunahme erfahren haben. Noch vor zwanzig Jahren lag die globale Hochschulabschlussquote laut offiziellen Statistiken lediglich zwischen zehn und 15 Prozent. Ein wesentlicher Grund für die Zunahme ist die oben erwähnte Implementation des Fachhochschulbereichs und der Berufsmaturitäten, eine der fundamentalsten Strukturreformen in der jüngeren Geschichte des schweizerischen Bildungssystems. Die Schaffung von Berufsmaturität und Fachhochschulen sicherte zum einen die Integration bedeutender Teile der höheren Berufsbildung in den europäischen Hochschulraum von «Bologna» (und damit die Anerkennung ihrer Diplome als Hochschulabschlüsse).³⁵ Zum anderen wurde mit der Berufsmaturität ein Zugang zum (Fach-)Hochschulbereich aus der beruflichen Grundbildung heraus geschaffen (Bieber, 2010; Kiener & Gonon, 1998; Rosenmund, 2011).

Die globalen Erstabschlussquoten liegen heute laut BFS-Statistiken im Hochschulbereich bei knapp 30 Prozent (Bachelor-Stufe), wovon je rund die Hälfte auf universitäre Hochschulen einerseits und auf Pädagogische sowie Fachhochschulen andererseits entfallen. Im Bereich der höheren Berufsbildung wird die Erstabschlussquote auf knapp 15 Prozent geschätzt.³⁶ Kumuliert man die Abschlussquoten der Bereiche Hochschule und höhere Berufsbildung, so weisen die jüngsten offiziellen Statistiken eine globale Tertiärabschlussquote von 45-50 Prozent aus (OECD, 2014, p.

³⁴ Vgl. <http://www.edk.ch/dyn/14861.php>, abgerufen am 5.10.2016.

³⁵ Dies waren zum einen die höheren Fachschulen im Bereich Technik und Verwaltung (Höhere Technische Lehranstalten HTL sowie Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschule HWV), zum anderen die Lehrkräfteausbildung.

³⁶ Vgl. BFS-Bildungsindikatoren: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren.html>, abgerufen am 12.10.2016

83, 2016, p. 73). Dies mag auf den ersten Blick in direktem Widerspruch zum eingangs dieses Kapitels postulierten Charakteristikum des schweizerischen Bildungssystems stehen, wonach sich dieses durch eine im internationalen Vergleich tiefe Bildungsbeteiligung auf Tertiärstufe auszeichne.

Tatsächlich sind die statistischen Kennziffern je nach Quelle und Berechnungsmethode äusserst widersprüchlich. Schon zwischen den binnenstatistischen Kennwerten des Bundesamtes für Statistik und den international vergleichenden Statistiken etwa der OECD besteht eine Diskrepanz von sechs bis acht Prozentpunkten bezüglich der globalen Tertiärabschlussquote (op. cit.). Dies dürfte zum einen mit methodischen Unterschieden der Berechnungsmodi³⁷ zu tun haben. Zum anderen ist die in der jüngsten OECD-Publikation «Education at a Glance» ausgewiesene Quote von 50 Prozent (OECD, 2016, p. 73) aber u.a. auch ein Ergebnis einer tendenziell überbewerteten Positionierung der schweizerischen Abschlüsse (insbesondere derjenigen der höheren Berufsbildung) in den internationalen Bildungsklassifikationssystemen.

Das bedeutendste dieser Systeme ist die International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO (UNESCO Institute for Statistics, 2012), auf deren Systematik auch die international vergleichenden Statistiken der OECD basieren. Bereits bei der ISCED³⁸-Revision von 1997 (UNESCO Institute for Statistics, 2006) war es der Schweiz gelungen, eine Klassifikation der Abschlüsse der höheren Berufsbildung auf ISCED-Stufe 5B (auch «Tertiär B»-Stufe genannt) zu erwirken. Diese Einstufung dürfte insbesondere bei den relativ zahlreich erworbenen so genannten Berufsprüfungen als ausserordentlich «grosszügig» eingeschätzt gelten, handelt es sich bei diesen doch im Wesentlichen um eine berufliche Spezialisierung und Weiterbildung von Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung (auf Sekundarstufe II), die bei konsequenter Handhabung der ISCED-Klassifikationsregeln der Stufe 4 («post-secondary» gemäss ISCED 1997) zugeordnet werden müsste (Schmid & Gonon, 2013, p. 154).³⁹ Mit der jüngsten ISCED-Revision von 2011 (op. cit.) wurde dieser Typ von Abschlüssen nochmals aufgewertet, und zwar auf die ISCED-Stufe 6, auf welcher auch die Bachelor-Abschlüsse der Hochschulen eingestuft sind. Maurer und Gonon sprechen in diesem Zusammenhang von einem «politisch forcierten «Upgrading»» (2013, p. 10).

Ein weiterer Faktor, der zu einer substanziellen Überbewertung der Bildungsbeteiligung auf Tertiärstufe führt, sind die so genannten «Bildungsausländer». Hierbei handelt es sich um Personen, welche in der Schweiz ein Hochschulstudium aufnehmen, ihre Hochschulreife aber ausserhalb der Schweiz erworben haben. Für eine angemessene Einschätzung des Tertiarisierungsgrades des schweizerischen Bildungssystems müssten diese in einer Binnenperspektive eigentlich aus der Statistik ausgeschlossen werden. Die Bildungsausländer fallen mit einem Anteil von fast einem Viertel am Total der Studierenden insbesondere an den Universitären Hochschulen markant ins Gewicht (BFS, 2013b, p. 39ff.). Schliesse man sie aus den Statistiken aus, so reduzierte sich die globale Abschlussquote auf Tertiärstufe um geschätzte sechs Prozentpunkte.

Anknüpfend an die schematische Darstellung der Übergänge zwischen der Sekundarstufe II und dem Hochschulbereich der Tertiärstufe (Abbildung 2) sei darüber hinaus noch(mals) auf ein zentrales Strukturproblem hingewiesen, das in den erwähnten summarischen und ungenauen Näherungen zur Bildungsbeteiligung auf Tertiärstufe verdeckt bleibt: die hohe Asymmetrie der Zugän-

³⁷ Z.B. die Berücksichtigung von Doppelzählungen oder unterschiedliche Populationen, die den Nenner der Quoten definieren.

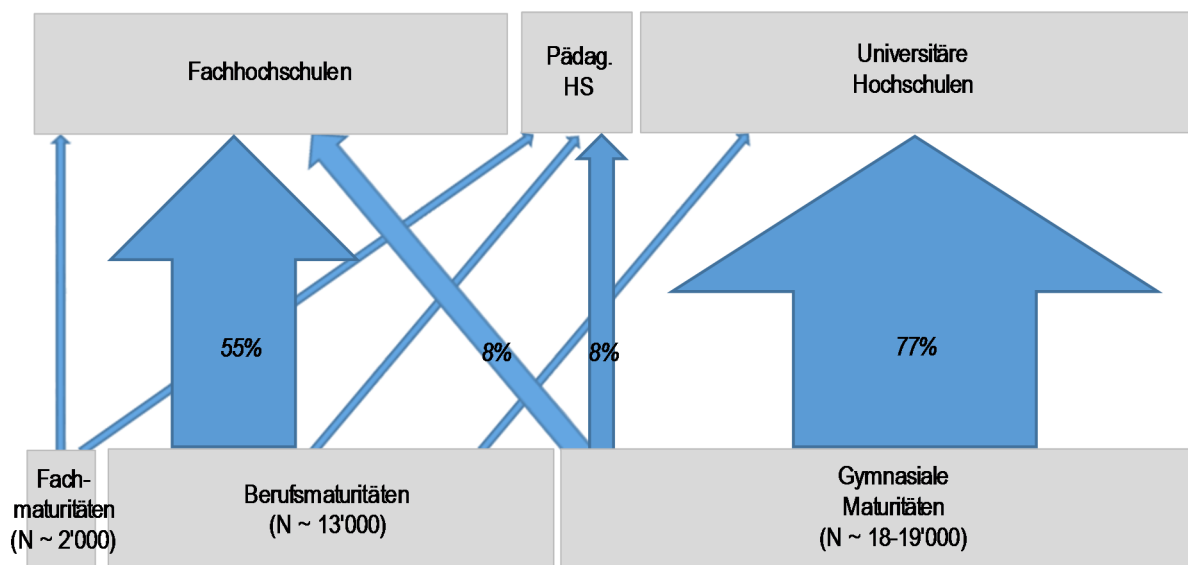
³⁸ International Standard Classification of Education.

³⁹ Die verbreitetste Form der Berufsprüfungen sind die Eidgenössischen Fachausweise, von denen jährlich rund 14'000 erworben werden. In der Regel werden sie nach einigen Jahren Berufspraxis zur Vertiefung des Fachwissens im Berufsfeld sowie als Vorbereitung für Führungsaufgaben erworben. Die Prüfungsvorbereitung erfolgt z.T. im Rahmen von Vorbereitungskursen, kann aber auch autodidaktisch erfolgen (BFS, 2014, p. 9). Die Absolventinnen und Absolventen bereiten sich grossmehrheitlich im Rahmen einer Vollzeiterwerbstätigkeit auf die Prüfungen vor (econcept, 2011).

ge zum Hochschulbereich von der beruflichen Grundbildung einerseits und von den allgemeinbildenden Ausbildungsprogrammen der Sekundarstufe II andererseits.

Abbildung 3 visualisiert diese Zugänge auf der Basis der jüngsten bildungsstatistischen Kennwerte (BFS, 2013a, 2013b). Sie zeigt, dass die institutionell vorgesehenen Übergänge gemäss Abbildung 2 sehr unterschiedlich häufig genutzt werden. Die beiden Hauptströme bilden der Übergang via gymnasiale Maturität an die universitären Hochschulen sowie der Übergang auf der Basis der Berufsmaturität an die Fachhochschulen. Gemessen am Total der erworbenen Maturitätszeugnisse entfallen rund zwei von drei Übergängen auf diese beiden Typen. Darüber hinaus gibt es nur zwei weitere Übergänge, die von mehr als vier Prozent der studienberechtigten Population frequentiert werden: die «Passerellen» von der gymnasialen Maturität in die Fach- bzw. Pädagogischen Hochschulen (je acht Prozent). Die Frequenzen aller anderen Übergangsrichtungen liegen – gemessen am Total der qua Maturität Studienberechtigten – allesamt im (sehr) kleinen einstelligen Prozentbereich.

Abbildung 3: Schematisiertes Flussdiagramm Übertritte in den «Bologna»-Hochschulbereich



Anmerkungen: Balkenbreite und Pfeildicke je proportional zu Beständen bzw. Übertrittsquoten; (Basis (100%) für Balkenbreiteproportionen HS-Bereich: Eintritte); Pfeile ohne Prozentangaben: Populationsanteile von weniger als 5% (nicht exakt grössenproportional abgebildet).

Die Darstellung macht mit Blick auf die Inhaberinnen und Inhaber von gymnasialen Maturitätszeugnissen deutlich, dass diese ihre Studienberechtigung in hohem Masse und an allen Hochschultypen nutzen. Die kumulierte Übertrittsquote in den Tertiärbereich liegt bei dieser Gruppe über 90 Prozent. Die Berufsmaturandinnen und –maturanden machen dagegen deutlich zurückhaltender von der Möglichkeit des Hochschulzugangs Gebrauch. Ihre kumulierte Übertrittsquote liegt bei lediglich rund 65 Prozent. In Konjunktion mit der tiefen Ausschöpfungsquote, die sich im Verhältnis zwischen Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung und der Anzahl Berufsmaturitäten reflektiert (siehe Abschnitt «Teilsystem Berufsbildung» unter 2.2.2 weiter oben), ergibt sich in der Schweiz ein ausgesprochen geringer Anteil von jungen Menschen, die via Berufsbildung an die Hochschulen gelangen (vgl. wiederum Beitrag 3 des Promotionskorpus).

2.3 Fazit

Die in Kapitel 1 skizzierten Entwicklungen haben die Allokationsprinzipien des Positionsgutes Bildung gewissermassen auf den Kopf gestellt. Die neuen normativen Figuren im internationalen Bildungswettbewerb sprechen von einer möglichst hohen Ausschöpfung der vorhandenen Begabungsreserven, mithin von möglichst viel Bildung für möglichst viele. Der Abschluss einer Aus-

bildung auf der Sekundarstufe II gilt heute im OECD-Raum als Norm bzw. Referenzwert, und die Distinktionsebene des Positionsgutes Bildung verlagert sich immer deutlicher auf die Tertiärstufe. In Ländern mit wissensbasierten Ökonomien wird davon ausgegangen, dass in Zukunft rund die Hälfte der Erwerbsbevölkerung Tätigkeiten ausüben wird, welche einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe erfordern.

Auf diesen Paradigmenwechsel und den damit verbundenen Anpassungsdruck hat auch das schweizerische Bildungssystem reagiert. Auf Grund der hohen Segmentierung seiner Teilsysteme und der komplexen, schwerfälligen föderalen Steuerungsstrukturen fielen die entsprechenden Reaktionen jedoch heterogen und z.T. widersprüchlich aus.

Auf der obligatorischen Schulstufe erhöhte die zunehmende internationale Verflechtung und Durchdringung in erster Linie den Druck auf die Binnenintegration des Systems. Der so genannte Bildungsartikel in der Bundesverfassung und das HarmoS-Konkordat stellen auf dieser Stufe institutionelle Antworten auf diesen Integrations- und Harmonisierungsdruck dar. Diese dürften mittelfristig zu einer erheblichen Reduktion der institutionellen und curricularen Heterogenität der kantonalen Subsysteme führen.

Von diesen Veränderungen ausgenommen bleibt allerdings ein Strukturmerkmal, das auch und gerade im internationalen bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskurs immer wieder Anlass zu Kritik gegeben hat: die frühe Selektion am Ende der Primarstufe und die (auch sozial) hoch segregative Organisation der Sekundarstufe I. Diese wurde auf der Strukturebene (HarmoS-Konkordat) ausgeklammert und auf die Ebene der curricularen Umsetzung verlagert (sprachregionale Lehrpläne). Das ist umso bemerkenswerter, als in den 1990er Jahren innerhalb der EDK grundsätzlich und (selbst-)kritisch über die Struktur der Sekundarstufe I nachgedacht worden war. Ein diesbezüglicher Expertenbericht mündete in die einstimmige Empfehlung der damaligen pädagogischen Kommission der EDK, die «Perspektive einer gemeinsamen, durchlässigen Sekundarstufe I für alle Jugendlichen» sei zu unterstützen (EDK, 1995, p. 52). Gleichsam prophetisch merkte die Kommission an: *«Man ist sich jedoch bewusst, dass langjährig gewachsene Strukturen und Traditionen nicht leichtfertig geändert werden können.»* (ebda.)

Im nachobligatorischen Bereich sieht sich das Bildungssystem der Schweiz, wie in diesem Kapitel skizziert, mit einem hohen Druck zur Erhöhung des Populationsanteils konfrontiert, welcher sich (akademisch) auf Tertiärstufe qualifiziert. In einem System, in welchem rund zwei Drittel der Population auf Sekundarstufe II eine (zumeist duale) Berufsbildung durchläuft, lastet dieser Druck schon aus rein demografischen Gründen vor allem auf dieser. Nach einer raschen und erfolgreichen Etablierung des «beruflichen Königswegs» über die Berufsmaturität in den Hochschulbereich zeichnet sich allerdings eine gewisse Sättigungstendenz auf relativ tiefem Niveau ab: Die Berufsmaturitätsquote verharrt seit einiger Zeit bei rund 15 Prozent, und von hundert in die berufliche Grundbildung Eintretenden erlangen nach den verfügbaren Populationsstatistiken lediglich rund zehn einen Hochschulabschluss auf mindestens Bachelorstufe.

Dies dürfte zumindest teilweise auf die in diesem Kapitel skizzierten restriktiven Selektions- und Allokationsprozesse auf den Sekundarstufen I und II zurückzuführen sein. Auf Sekundarstufe I werden zunächst fast ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler in anspruchssreduzierten Curricula beschult, die a priori als «nur Grundansprüchen genügend» definiert werden. Auf Sekundarstufe II wird einerseits die Gymnasialquote tief gehalten, andererseits, wie in diesem Kapitel gezeigt, der Allgemeinbildungsanteil der beruflichen Grundbildung knapp gehalten.⁴⁰ In der Summe führt dies zu einer erheblichen kumulierten Knappheit von Lernenden, welche über die Kompetenzen bzw. curricularen Voraussetzungen verfügen, um ein Hochschulstudium aufzunehmen. Der Autor der vorliegenden Dissertation verwendet mit Blick auf diese institutionellen Verknappungsmechanismen den Begriff der «Bildungsrationierung» (vgl. v.a. Beitrag 1 des Promotionskorpus).

⁴⁰ Laut Gonon (2013, p. 139) haben etwa Berufsmaturandinnen und –maturanden über die gesamte Ausbildungszeit der beruflichen Grundbildung hinweg fast 1'500 Lektionen Allgemeinbildung (Berufsschulunterricht) mehr genossen als Berufslernende ohne Berufsmaturität. Gegenüber den Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Maturitätsschulen weisen sie jedoch immer noch ein kumuliertes Minus von rund 4'500 Lektionen auf.

3 Theoretische Rahmung und Forschungsstand

3.1 Theoretische Rahmung

Als TREE um die Jahrtausendwende lanciert wurde, existierten keine übergreifenden theoretischen Rahmungsangebote, in welche sich das komplexe Verlaufs- und Übergangsgeschehen hätte einbetten lassen, das Gegenstand der Längsschnittstudie sein sollte. Da in der Schweiz nationale Längsschnittstudien zur Thematik zu diesem Zeitpunkt nicht existierten (vgl. auch Abschnitt 3.2 weiter unten), stand TREE unter beträchtlichem Erwartungsdruck seitens der wissenschaftlichen Gemeinschaft, ein möglichst breites Spektrum bestehender Forschungslücken zu schliessen. Die Konzeption der TREE-Studie hatte deshalb im Gegensatz zu thematisch fokussierten Mikrostudien multidisziplinär und multithematisch zu erfolgen. Dies wirkte sich auch auf die theoretische Einbettung der Studie aus. Statt sich in der Konzeption und Operationalisierung auf einen bestimmten theoretischen Ansatz auszurichten, versuchte TREE möglichst viele relevante Ansätze aus den akademischen Disziplinen einzubinden, welche sich an der Erforschung von Bildungs- und Erwerbsverläufen und -übergängen beteiligen (vgl. überblicksweise TREE, 2016).

So nehmen die bisher im Rahmen der TREE-Befragungen erhobenen Merkmalsdimensionen zum einen auf soziologische Theorien zur Statusreproduktion Bezug (Bourdieu, 1977, 1982; Büchner, 2003; Maaz, Hausen, McElvany, & Baumert, 2006). Zum anderen fliessen auf Boudon (1974) zurückgehende entscheidungstheoretische Ansätze (*rational choice model*) zumindest ansatzweise in die TREE-Konzeption ein (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 2004).

Im Bereich der Psychologie und Pädagogik rekurriert TREE auf Entwicklungstheorien, die sich mit der beruflichen und schulischen Sozialisation (W. R. Heinz, 1984; Ulich, 1991) sowie der Bewältigung ökologischer Übergänge (Bronfenbrenner, 1981) beschäftigen. Ergänzt werden diese durch weitere psychologisch fundierte Konzepte wie Selbstkonzept (Eccles, Vida, & Barber, 2004; Greve, 2000), Stress (N. Semmer, 1997), Wohlbefinden (Fischer, 2006; Hascher, 2004) und kritischen Lebensereignisse (Filipp, 1995), um das komplexe wechselseitige Verhältnis zwischen Bildungs- und Erwerbsverläufen und psychologischen Faktoren empirisch klären zu können.

Bezüglich der Transitionen an der so genannten Ersten Schwelle (Übergang zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) wird, mit Blick auf die hohe Bedeutung der Berufsbildung in Bildungssystemen wie dem schweizerischen, auch auf Berufswahl-Theorien Bezug genommen (Herzog, Neuenschwander, & Wannack, 2004a). Die Analyse der Ausbildungsverläufe auf Sekundarstufe II rekurriert darüber hinaus auf arbeitspsychologische Theorien (Buunk, de Jonge, Ybema, & de Wolff, 1998; Griffeth, Hom, & Gaertner, 2000; Podsakoff, Le Pine, & LePine, 2007; Norbert Semmer & Udriș, 2004). Für die Analysen zum Übergang in den Arbeitsmarkt sind ferner u.a. die klassische Humankapitaltheorie (Gary Stanley Becker, 1964), die Signalling-Theorie (Spence, 1973), Diskriminierungstheorien (Arrow, 1994; Gary S. Becker, 1957) sowie arbeitsmarktökonomisch orientierte School-to-work-Transitionsmodelle (OECD, 2000; Ryan, 2001) forschungsleitend.

In den rund fünfzehn Jahren seit der Lancierung des TREE-Längsschnitts hat sich die Theoriebildung im Forschungsfeld weiter entwickelt. Dabei ist eine gewisse Annäherung zwischen individual- und strukturtheoretischen Paradigmata festzustellen. Aktuelle grösser angelegte Übergangsforschungsprojekte wie das deutsche Bildungspanel NEPS (Blossfeld & von Maurice, 2011) oder die international komparativen Forschungsaktivitäten im Rahmen des *Productive Youth Development*-Programms der Jacobs Foundation (Schoon & Silbereisen, 2009a) orientieren sich stark am erweiterten Lebenslaufansatz von Elder (2003) und an Baltes' die ganze Lebensspanne umfassenden entwicklungspsychologischen Ansatz (Baltes, 1990). Blossfeld und von Maurice fassen die Vorzüge dieser theoretischen Ausrichtung so zusammen: *«It redirects attention toward the process of education and competence development and links the changing social structure to the unfolding of human lives. It*

also serves as a bridge between psychological and sociological perspectives and between individual development and social structure. Thus, the life course provides an excellent framework for studying education at the nexus of social pathways, developmental trajectories, and social change.» (op. cit., p. 20). Schoon & Silbereisen (Schoon & Silbereisen, 2009a) erwarten, dass *«it might take some time for a joint and integrated paradigm to emerge»*. Gestützt auf Shanahan & Longest (2009) machen sie sich stark für die Entwicklung von *«multidisciplinary, middle-range theories that enable the formulation of testable hypotheses and empirical evidence in order to arrive at an adequate description and understanding of school-to-work transitions»* (op. cit., p. 6).

In seiner aktuellen Weiterentwicklung nimmt TREE diese neueren Trends in der Theoriebildung so weit wie möglich auf. Die Schulabgängerinnen und -abgänger, welche TREE seit 2000 längsschnittlich untersucht, sind inzwischen durchschnittlich über dreissig Jahre alt und stehen an der Schwelle zum mittleren Lebensalter. 2016 ist TREE mit der längsschnittlichen Untersuchung einer neuen Kohorte von Schulentlassenen zur Multikohortenstudie ausgebaut worden. In der theoretischen Fundierung dieser Weiterentwicklung rekurriert auch TREE stark auf den oben erwähnten erweiterten Lebenslaufansatz.⁴¹ Das Längsschnittdesign über einen langen, mehrere Transitionsschwellen umfassenden Beobachtungszeitraum hinweg eröffnet auch die Möglichkeit, Cumulative (Dis-)Advantage-Ansätze empirisch fruchtbar zu machen (B. Becker & Reimer, 2010; Dannefer, 2003; Giudici & Pallas, 2014).

Sowohl in der Theoriebildung als auch in der empirischen Forschung wurde die Rolle der Bildungsinstitutionen bzw. -organisationen lange vernachlässigt. Kerckhoff (2001) merkt dazu in theoretischer Hinsicht an, dass diese nirgends so gut sichtbar werde wie im Transitionsprozess zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Solga (2005) moniert, die dominanten entscheidungstheoretischen und funktionalistischen Ansätze tendierten dazu, die auch im Alltagsdiskurs vorherrschende Individualisierung von Bildungslaufbahnen und -erfolg zu spiegeln bzw. zu betonen. Bildungsinstitutionen werden in dieser Wahrnehmungsweise fälschlicherweise als neutrale Allokationsinstanzen betrachtet. Laut Solga wird dabei übersehen, dass sie nicht nur Lernleistungen klassieren und zertifizieren, sondern auch Definitionsmacht über deren Gegenstand und Ausmass ausüben sowie darüber, unter welchen Rahmen- bzw. Lernbedingungen diese Leistungen zu Stande kommen. In einer ähnlichen Sichtweise definiert laut Kronig *«jenes System, welches zwischen Erfolg und Misserfolg unterscheiden soll, gleichzeitig [...], was als Erfolg zu gelten hat, und [ist] erst noch an dessen Erzeugung massgeblich beteiligt»* (Kronig, 2007, p. 119).

Dies stellt insbesondere die «meritokratische Figur» grundsätzlich in Frage, nämlich die Annahme, dass Bildungserfolg und seine gesellschaftlichen Gratifikationen das Ergebnis eines «gerechten» leistungsbasierten Allokationsverfahrens seien, das durch die Bildungsinstitutionen abgewickelt wird. Mit dem Ausblenden der institutionellen Dimension, so Solga weiter, werde verschleiert, dass es ebendieses Bildungssystem als *«zentrale Rechtfertigungsfabrik sozialer Ungleichheit in der modernen Gesellschaft»* (Beck, 1988, p. 265) sei, welches die Gelegenheitsstrukturen des Bildungserwerbs in ihnen definiere (Solga, 2005, p. 32).

Verschiedene neuere Stränge der Theoriebildung nähren sich wesentlich aus der skizzierten theoretisch unbefriedigenden Einbettung der umfassenden Allokations-Funktion von Bildungsinstitutionen. Einer dieser Stränge ist die «institutionelle Diskriminierung» (Gomolla & Radtke, 2007). In ihrem wegweisenden Buch unter dem gleichen Titel unterstellen Gomolla und Radtke den Bildungsinstitutionen bereits im Untertitel, soziale Unterschiede (im vorliegenden Fall: ethnische Differenz) nicht nur nicht aufzufangen, sondern an deren «Herstellung» beteiligt zu sein. Die grundlagentheoretisch angelegte Studie zu den Effekten des Entscheidungsverhaltens von Bildungsorganisationen grenzt sich theoretisch scharf von den individual- bzw. entscheidungstheoretischen Ansätzen, insbesondere den *rational choice*-Theorien ab und verortet sich selber in der Tradition des Sozialkonstruktivismus und der Ethnomethodologie.

⁴¹ Siehe Forschungspläne zu SNF-Projektanträgen 150998 und 170404 <http://p3.snf.ch/project-150998> und <http://p3.snf.ch/project-170404>

In der Schweiz leisten insbesondere die Arbeiten von Kronig und Imdorf einen auch für die Theoriebildung relevanten Beitrag zur Frage, welche Rolle die Bildungsinstitutionen bei der Reproduktion bzw. Herstellung sozialer Ungleichheit spielen (Imdorf, 2007a; Kronig, 2007). Imdorf merkt allerdings kritisch an, es sei bisher empirisch ungeklärt, in welchem Ausmass organisationale Mechanismen an der Herstellung von Bildungsungleichheiten tatsächlich beteiligt seien (op. cit., p. 420). Beide Autoren regen übereinstimmend an, entscheidungstheoretische Analysen vermehrt nicht nur auf die Bildungsnachfrager, sondern auch auf die Bildungsinstitutionen anzuwenden.

In Ansätzen ist die Umsetzung dieses Desiderats entlang zweier «institutionalistischer» Theoriestränge zu erkennen, die explizit die (Bildungs-)Institutionen als Akteure verstärkt in den Blick nehmen. Es ist dies zum einen die Governance-Forschung als relativ neuer Zweig der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung (Altrichter, 2015). Sie macht die Steuerung von Bildungssystemen zum Gegenstand der Untersuchung, deren Akteure spezifische, zeit- und kontextgebundene Konfigurationen bzw. Konstellationen bilden (op. cit., p. 55).

Die Politikwissenschaft ihrerseits hat in den letzten Jahren vermehrt den *Varieties of Capitalism*-Ansatz (VoC) für die Beschreibung und Analyse bildungspolitischer Prozesse und ihrer Akteure verwendet. Die vergleichende politische Ökonomie im Allgemeinen und der VoC-Ansatz im Besonderen betonen wie die Governance-Forschung die Bedeutung kontext- und zeitgebundener Akteurkonstellationen. Beispielhaft für diesen Forschungsstrang ist etwa die vergleichende Analyse der Berufsbildungssysteme der Schweiz, Deutschlands und Österreichs, die 2010 Gegenstand mehrerer Beiträge eines Sonderhefts der Schweizerischen Zeitschrift für Politikwissenschaft bildete (Trampusch & Busemeyer, 2010).

3.2 Forschungsstand zu Übergängen im Bildungssystem und vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt

In Anbetracht der Vielzahl von wissenschaftlichen Disziplinen, Ansätzen, Datengrundlagen und thematischen Foki, die sich unter dem Gegenstandsbereich der Übergangsforschung subsummieren lassen, habe ich mir bei der Aufarbeitung des Forschungsstandes folgende Eingrenzungen und Beschränkungen auferlegt:

- Die referierte Literatur nimmt zwar auch relevante Ergebnisse aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen in den Blick, fokussiert jedoch in erster Linie bildungssoziologische Arbeiten.
- Angesichts der hohen Bedeutung der Prozesshaftigkeit von Übergängen wird Ergebnissen Priorität eingeräumt, die auf der Basis von längsschnittlichen Daten generiert wurden.
- Bezüglich der internationalen Forschung liegt der Fokus der referierten Literatur auf länderübergreifenden komparativen Arbeiten, in denen die Schweiz oder mindestens ein anderes Land vertreten ist, in dem die (duale) Berufsbildung eine ähnlich grosse Rolle spielt wie in der Schweiz.

Bis Ende der 1990er Jahre war der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben in der Schweiz kaum Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung (Galley & Meyer, 1998; T. Meyer, 2009a). Punktuelle Ausnahmen bilden kantonale Forschungsinitiativen wie die Zürcher Längsschnittstudie (Bernath, Wirthensohn, & Löhner, 1989; Spiess Huldi, 2009), die Tessiner Längsschnittstudie *Dopo la scuola media* (Cattaneo, Donati, & Bocchino, 2009; Donati, 1999) und eine Reihe von Arbeiten des *Service de recherche sociologique* in Genf ((Hutmacher, 1981, 1989, 1990). Generell war die Stellung der Bildungssoziologie sowohl innerhalb der Soziologie als auch innerhalb der Bildungsforschung in dieser Phase eher marginal (Criblez & Manz, Karin, 2008; Solga & Becker, 2012).

Diese Forschungslage spiegelt sich auch in der Verfügbarkeit von empirischen Daten, insbesondere von längsschnittlichen Prozessdaten: Mit Ausnahme der Daten, die punktuell für die oben erwähnten kantonalen Forschungsaktivitäten generiert wurden, existierten bis in die 1990er Jahre

praktisch keine Längsschnittdaten zu Bildungs- und Transitionsprozessen. Erst gegen die Jahrtausendwende hin begann sich in der Schweiz die Einsicht durchzusetzen, dass für die Analyse von komplexen gesellschaftlichen Prozessen wie Bildung auch Prozessdaten, d.h. Längsschnittdaten notwendig sind, welche diese Komplexität und ihre Dynamiken auch adäquat abzubilden vermögen. Ein Meilenstein in dieser Hinsicht war die Lancierung des Schweizerischen Haushaltspanels 1999, ein weiterer der Start von TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) im Jahr 2000. Seither haben sich Forschungs-, Befund- und Datenlage deutlich verbessert und weiterentwickelt. Neben TREE trugen auch neuere längsschnittliche Datensätze wie *Cocon* (*Competence and Context*), *FASE-B* (*Familie – Schule – Beruf*) oder *DAB* (*Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen*) sowie eine gewisse institutionelle Stärkung der Bildungssoziologie wesentlich dazu bei, dass bildungssoziologische Transitionsforschung sich heute nicht nur im nationalen, sondern auch im internationalen Forschungsdiskurs besser zu behaupten vermag.

3.2.1 Allgemeine Befunde (Makro-Ebene, Sozialstrukturanalyse)

International

Zahlreiche Befunde der internationalen Forschung im Zeithorizont der letzten zwanzig Jahre weisen darauf hin, dass sich der Übergang von der Schule in den Beruf in den vergangenen Jahrzehnten weniger gradlinig vollzieht als bei früheren Schulabgangs-Generationen (Bowers, Sonnet, & Bardone, 2000; Raab, 1996; Schoon & Silbereisen, 2009b; Solga & Trappe, 2000; Troltsch & László, 2000). In ihrem Schlussbericht zum Länderexamen «*Transitions from Initial Education to Work*», an dem Ende der 1990er Jahre neben der Schweiz (zum Länderbericht Schweiz vgl. Gallely & Meyer, 1998) dreizehn weitere OECD-Mitgliedstaaten teilnahmen, hält die OECD in weit gehender Übereinstimmung mit den oben zitierten Arbeiten dazu folgende Trends fest:

- einen generellen Rückgang der jungen Menschen, die das Bildungssystem ohne nachobligatorischen Abschluss verlassen, eine Universalisierung des Abschlusses einer Ausbildung auf Sekundarstufe II als Bildungsnorm sowie eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung auf Tertiärstufe;
- eine Erhöhung des Anteils junger Erwachsener (23 und älter) in Tertiärausbildungen infolge verzögerter Transitionen («lagged transition») von der Sekundarstufe II in die Tertiärstufe;
- die Tendenz zur Auflösung des traditionellen Musters eines «einmaligen», «endgültigen» Übergangs von der Ausbildung ins Erwerbsleben zu Gunsten von «multiple transitions», d.h. mehrfachen Übergängen zwischen Ausbildungs- und Erwerbssystem;
- eine Zunahme der jungen Menschen, die sowohl in Ausbildung als auch erwerbstätig sind;
- eine Zunahme formal prekärer Beschäftigungsbedingungen beim Eintritt ins Erwerbsleben (zeitlich befristete und Teilzeit-Jobs);
- eine generelle Verlängerung der Transitionsperiode (OECD, 2000, pp. 150–151).

In ihrer für das Forschungsfeld wegweisenden Arbeit im Rahmen des international vergleichenden CATEWE-Projekts (Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe) haben sich Müller & Gangl (2003) auf der Basis von Arbeitskräfteerhebungsdaten aus vierzehn EU-Ländern zum Ziel gesetzt, generalisierbare Mechanismen zu identifizieren, die den Transitionen von der Ausbildung ins Erwerbsleben in allen verglichenen Ländern zu Grunde liegen. Mit Blick auf die stark gestiegenen Exklusionsrisiken derjenigen, die ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss bleiben, sprechen Gangl et al. eine Empfehlung aus, die sich aus der Struktur von Bildungssystemen und –prozessen selbst ergibt: «*As these systems are hierarchically organized and education is a cumulative process, it is crucial that every effort be made from the very beginning of education to ensure that those who tend to perform poorly receive the most support so as to prevent them falling behind early in the process and finally dropping out altogether.*» (Gangl, Müller, & Raffé, 2003, p. 291)

CATEWE hat eine Ländertypologie mit drei Ausprägungen entwickelt, von denen insbesondere der Typ «verberuflichte» (*occupationalized*) Ausbildungs- und Arbeitsmarktkontexte für die Schweiz von Interesse ist.⁴² Diese, so Gangl et al., lassen den Übergang junger Menschen in den Arbeitsmarkt allgemein glatter verlaufen (vgl. auch Shavit & Müller, 1998). Dabei sei die konkrete Ausformung des Berufsbildungssystems jedoch zweitrangig. Berufslehren seien vor allem deshalb erfolgreich, weil sie auf geschützten Arbeitsverträgen (Lehrverträgen) mit einem bestimmten Arbeitgeber basierten und vielen Absolventinnen und Absolventen die Option böten, nach Lehrabschluss im Lehrbetrieb weiter beschäftigt zu bleiben (op. cit., p. 293). Für stark dualberufsbildend orientierte Bildungssysteme ziehen Gangl et al. bezüglich Outcome eine zweischneidige Bilanz: Zum einen bestächen sie durch den erwähnten relativ glatten Erwerbseinstieg und darüber hinaus durch ihre Integrationsfähigkeit von (akademisch) leistungsschwächeren Lernenden in nachobligatorische Ausbildungen. Zum anderen seien jedoch auch Ablenkungseffekte zu beobachten: *«they also constrain further educational achievement among those who would otherwise have entered more academic tracks at the upper secondary level»*. Damit tendierten berufsbildungszentrierte Systeme dazu, einen hohen Anteil an Qualifikationen im mittleren Kompetenzbereich (*intermediate skills*) zu generieren (a.a.O., p. 296).

Hanushek et al. (2011) kommen im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie von 18 Ländern (darunter auch die Schweiz) zum Schluss, dass es in Ländern mit starker dualer Berufsbildung in einer Gesamtlebenslaufperspektive zu einem «trade-off» zwischen einem frühem gelingendem Einstieg ins Erwerbsleben und Arbeitsmarktchancen im späteren Lebensverlauf kommt. Sie beobachten für Länder wie die Schweiz oder Deutschland, dass Berufsbildungsabgängerinnen und –abgänger *ceteris paribus* zwar eine etwas höhere Bildungsrendite erzielen, gegen Ende ihrer Erwerbslaufbahn jedoch signifikant höheren Arbeitslosigkeitsrisiken ausgesetzt sind als Absolventinnen und Absolventen von Allgemeinbildungsgängen. Auf der Basis einer Analyse der Daten der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung SAKE können Korber und Oesch (2016) diesen Befund für die Schweiz nicht bestätigen. Bei einem Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen einer gymnasialen Maturität einerseits und eines Lehrabschlusses (EFZ) andererseits konstatieren Korber und Oesch, dass bezüglich Beschäftigungschancen und Arbeitslosigkeit auch bei den über 50jährigen keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen. Allerdings verzeichnen gemäss Korber und Oesch Berufsbildungsabsolventinnen und –absolventen ab einem Alter von 30 Jahren deutlich geringere Lohnanstiege als die Vergleichsgruppe der Gymnasialistinnen und Gymnasiasten.

Schweiz

Wie eingangs des Abschnitts 3.2 erwähnt, war der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben als Gesamtprozess in der Schweiz lange kaum Gegenstand der Forschung. Einige sozialstrukturelle Analysen auf hohem Aggregationsniveau wie etwa diejenigen von Levy et al. (1997) oder Bergman et al. (2002) konstatieren insgesamt eine hohe Stabilität der schweizerischen Sozialstruktur der Nachkriegszeit. Levy et al. stellen zwar eine deutliche Aufwärtsmobilität im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts fest, vor allem entlang der Bildungsdimension, und innerhalb dieser vor allem bei den Frauen. Diese übersetze sich jedoch nicht bzw. nur geringfügig in höhere Statuspositionen. Die Bildungsexpansion, so folgern Levy et al. daraus, gehe Hand in Hand mit Bildungsinflation: *«maintenir une position sociale équivalente à celle de ses parents implique d'acquérir un diplôme plus élevé qu'eux»* (op. cit., p. 487). Beck (1986) kreierte in diesem Zusammenhang den Begriff des «Fahrstuhl-Effekts» als Metapher dafür, dass zwar die sozialen Positionen insgesamt gestiegen sind, dass sich aber die relative Position von Individuen bzw. gesellschaftlichen Gruppen innerhalb des

⁴² Zu den Ländern mit stark «verberuflichten» Übergangsregimes zählen die Autoren neben der Schweiz Österreich, Dänemark, Deutschland, die Niederlande und in einiger Hinsicht auch Schweden und Finnland. In einer zweiten Gruppe von Ländern (England, Irland und Belgien) betritt ein recht grosser Anteil der Jugendlichen den Arbeitsmarkt mit mehr allgemeinen als berufsbezogenen Ausbildungen. Das südliche Europa stellt in dieser Klassifikation die dritte Gruppe dar, die sich von der zweiten vor allem durch einen geringeren Bildungsstand abgrenzt.

Positionsgefüges nicht signifikant verändert haben. In einer neueren Analyse bestätigt Falcon (2012) diese Befunde im Wesentlichen. Weder habe in der Schweiz die soziale Mobilität zugenommen, noch sei über verschiedene Kohorten hinweg eine Veränderung bezüglich intergenerationalen Statustransfer oder Bildungsrenditen festzustellen. Trotz Bildungsexpansion und veränderter Sozialstruktur habe sich die Chancenungleichheit nicht signifikant verringert (op. cit., p. 171). Auf der Grundlage einer Sozialstrukturanalyse der Volkszählungsdaten 1970-2000 monieren auch Stamm und Lamprecht (1996, p. 5) das international relativ hohe Mass an materieller Ungleichheit, welches sich in der Schweiz vor allem über das Bildungssystem reproduziere.

Ebenfalls auf der Basis der Volkszählungsdaten 1970-2000 zeigt Sheldon (2005), dass sich die Beschäftigungsstruktur auf dem Schweizer Arbeitsmarkt im Zuge der Tertiärisierung der Wirtschaft seit den 1970er Jahren kontinuierlich von gewerblich-industriellen und manuellen Tätigkeiten hin zu dienstleistungs- und wissensorientierten Berufen verlagert hat. Dies schlägt sich auch in erhöhten beruflichen Mobilitätsquoten nieder. Laut Sheldon ist der Anteil Beschäftigter, die einen anderen als den erlernten Beruf ausübten, zwischen 1970 und 2000 insgesamt von 50 auf 58 Prozent gestiegen. Unter besonderem Mobilitätsdruck stehen laut Sheldon junge (unter 25jährige) Männer schweizerischer Nationalität in der Deutschschweiz. Diese sind in denjenigen Berufen besonders stark vertreten, die vom oben erwähnten Verlagerungs- bzw. Tertiärisierungsprozess betroffen sind.

Die Befunde von Leemann & Keck (2005) auf derselben Datenbasis sind in weiten Teilen hoch kongruent mit denjenigen von Sheldon, legen jedoch ein stärkeres Augenmerk auf die ausgeprägte Geschlechtsspezifität der untersuchten Bildungs- und Berufswege. Sie konstatieren zunächst, dass die Struktur der Ausbildungsberufe vor dem Hintergrund des Strukturwandels des Arbeitsmarkts über die Zeit (1980-2000) *«erstaunlich stabil»* (op. cit. p. 139) geblieben sei. Der Strukturwandel des Arbeitsmarktes in Richtung des Dienstleistungssektors und höhere Qualifikationsanforderungen sei innerhalb des Ausbildungssystems in erster Linie von Frauen vollzogen worden, während Männer ihn, wie auch von Sheldon angemerkt, beim Übergang ins Berufsleben individuell bewältigen müssten. Das schweizerische Ausbildungssystem, so Leemann & Keck, sei und bleibe geschlechtsspezifisch hoch segregiert, und die Übergangsmechanismen in den Arbeitsmarkt verstärkten diese Segregation noch. Wie etwa auch Imdorf et al. (2014) führen die Autorinnen die Segregation zu einem wesentlichen Teil auf die Berufsbildung mit ihren frühen Berufswahlentscheiden und der ausgeprägten Geschlechtertypik der meisten Lehrberufe zurück.

In einer erweiterten Lebenslaufperspektive akzentuiert sich diese nuancierte Geschlechtertypik weiter, indem die Vereinbarkeit von Familie und Beruf weit gehend den Frauen, kaum jedoch den Männern überbürdet bleibe (Gabadinho & Ritschard, 2013; Levy, 2012). Die Mehrzahl der beruflichen Verlaufstypen von Frauen zeichnet sich laut Levy durch *«unterschiedliche und verschieden weit gehende Muster der Beeinflussung des Erwerbsverlaufs durch die Familiengeschichte aus, also den Übergang zur Elternschaft und das Aufwachsen der Kinder»* (op. cit. p. 376). Verstärkt durch schwach ausgeprägte gesellschaftliche Unterstützungsstrukturen (Kindertagesstätten, Tageschulen, Familienfreundlichkeit der Arbeitgeber, etc.) gehe mit der Geburt des ersten Kindes oft eine Retraditionalisierung der Familienstruktur einher, die von den jungen Eltern nicht gewünscht sei, sondern sich aus *«praktischen Handlungszwängen»* ergäben (a.a.O., p. 377). Bauer (2000) hat in diesem Zusammenhang den Begriff der *«Familienfalle»* geprägt.

Mit Blick auf das gestiegene Anforderungsniveau auf dem Arbeitsmarkt weisen Schellenbauer et al. (2010) auf erhebliche Diskrepanzen zwischen Qualifikations- und Beschäftigungsstruktur bezüglich des Niveaus der Bildungsabschlüsse hin. Für die Periode von 1990 bis 2008 zeigen sie, dass insbesondere seit Inkrafttreten der Freizügigkeitsabkommen mit der Europäischen Union zu Beginn der Nullerjahre die Nachfrage des schweizerischen Arbeitsmarkts nach hochqualifizierten, d.h. auf Tertiärstufe ausgebildeten Arbeitskräfte zu einem stetig wachsenden Anteil durch Arbeitsmigration gedeckt wurde. Die Autoren setzen die Zahl der – vorwiegend aus dem EU-Raum – eingewanderten hoch qualifizierten Fachkräfte in Relation zum Total der Ausbildungsabschlüsse auf Tertiärstufe in der Schweiz und errechnen so eine *«Importquote»*, welche gegen Ende der

Nullerjahre zwei Drittel erreicht hat. Mit anderen Worten: von drei offenen Stellen mit hohem Qualifikationsprofil besetzt der Schweizer Arbeitsmarkt laut Schellenbauer et al. deren zwei mit aus dem Ausland eingewanderten Arbeitskräften (op. cit., p. 20).

Der jüngste Bericht des Observatoriums zum Freizügigkeitsabkommen Schweiz-EU bestätigt diesen Trend mit aktualisierten Zahlen – wenn auch nicht ganz im von Schellenbauer et al. postulierten Ausmass (Seco et al., 2015). Er zeigt, dass die Qualifikationsstruktur der in die Schweiz eingewanderten Arbeitskräfte in den letzten 25 Jahren regelrecht auf den Kopf gestellt worden ist: Vor 1991 bildeten die schwach bis Unqualifizierten die grösste Gruppe derjenigen, die aus Erwerbsgründen in die Schweiz einwanderten. Im vergangenen Jahrzehnt dagegen verfügten über die Hälfte der neu eingewanderten Arbeitskräfte über einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe. Der Bericht dokumentiert auch den Zuwachs oder Rückgang von Beschäftigten in den so genannten Berufshauptgruppen der Arbeitsmarktstatistik, seit das Freizügigkeitsabkommen mit der EU in Kraft getreten ist, sowie das Ausmass, in welchem die Zuwächse durch einheimische bzw. ausländische Arbeitskräfte gedeckt wurden. Der mit Abstand grösste Zuwachs entfällt auf die akademischen Berufe. Diese Berufsgruppe verzeichnet seit 2003 auf dem Schweizer Arbeitsmarkt einen Zuwachs von weit über 300'000 Personen, davon rund 140'000 neu eingewanderte ausländische Arbeitskräfte. Konservativ geschätzt dürften seit 2003 im Segment der Hochqualifizierten jährlich an die 20'000 ausländische akademisch gebildete Arbeitskräfte zugewandert sein. Stellt man diese Zahl den rund 30'000 Hochschul-Erstabschlüssen gegenüber, die in der Schweiz jährlich erworben werden, so ergibt dies zwar eine deutlich niedrigere «Importquote» als die von Schellenbauer et al. veranschlagte. Trotzdem ist evident, dass das Schweizer Bildungssystem weit davon entfernt ist, die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach hochqualifizierten Fachkräften aus eigener Kraft befriedigen zu können (vgl. auch Beitrag 3 des Promotionskorpus).

3.3 Obligatorische Schule (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I)

In ihrem Synthesebericht zum Nationalen Forschungsprogramm «*Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel*» beklagen Schultheis et al. (2008, pp. 176–177) die mangelhafte Datenlage zu den Lebensbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in der Schweiz aufwachsen. Dies treffe ganz besonders auf die vorschulische Phase und auf die Phase der obligatorischen Schulzeit zu. Der festgestellte Mangel sei umso gravierender, als ein erheblicher Teil der in der Schweiz Heranwachsenden mit schwierigen Startbedingungen zu kämpfen hat, die «*eindeutig als Folge [...] sozialer Benachteiligungen mit der Schichtzugehörigkeit ausgemacht werden können*» (ebda.). Diese Benachteiligungen hätten, so die Autoren weiter, Deprivationscharakter, der «*nicht nur kumulativ, sondern bisweilen geradezu exponentiell wirkt*» (ebda.).

Die eher spärlichen empirischen Befunde auf Primarschulstufe, die auf längsschnittlichen Daten basieren, stützen diese globale Beurteilung zu einem beträchtlichen Teil.

Lanfranchi & Sempert (2012) stellen mit Blick auf die Einschulungsphase einerseits fest, dass in der Vorschulzeit familienergänzend betreute Kinder bei Schuleintritt signifikant besser beurteilt werden als Kinder ohne familienexterne Betreuung. Dies sei insbesondere für Kinder aus Migrationsfamilien für eine erfolgreiche Einschulung von erheblichem Vorteil. Die in der Schuleintrittsphase festgestellten positiven Effekte konnten beim Oberstufenübertritt am Ende der Primarstufe allerdings nicht mehr nachgewiesen werden, weil sie, so Lanfranchi & Sempert weiter, mittlerweile von anderen, familiären Faktoren überlagert wurden, vor allem von der Bildungsaspiration der Eltern. Für das Ergebnis des Übergangs von der Primar- in die Sekundarstufe I spielten familiäre Ressourcen eine weit wichtigere Rolle als die im Vor- und Schulalter erlebte Betreuung, sodass Kinder mit Migrationshintergrund auf Sekundarstufe I *ceteris paribus* mit signifikant erhöhter Wahrscheinlichkeit in Schultypen mit Grundanforderungen eingeteilt wurden.

Laut Buchmann & Kriesi (2010) beeinflusst ein bereits im Vorschulalter entwickelter kindlicher Lern- und Sozialhabitus, der eine gute Passung mit den im schulischen Kontext geforderten und geförderten Verhaltensweisen aufweist, das Gelingen der Einschulung (im Sinne einer erfolgrei-

chen Übernahme der Schülerrolle) positiv. Zu den Elementen dieses Habitus, welche eine erfolgreiche Einschulung günstig beeinflussen, gehören gemäss Buchmann & Kriesi «mit der institutionalisierten Schulkultur kompatible kindliche Kompetenzen» wie Selbstkonzept, Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit sowie schulrelevantes Vorwissen, was Kinder aus bildungsnahen Mittelschichtsfamilien begünstigt. Die elterliche Ausstattung mit Bildungskapital wiederum beeinflusst laut Buchmann & Kriesi die schulischen Leistungen im mittleren Primarschulalter positiv. Die soziale Herkunft übt somit einerseits einen direkten Einfluss auf den schulischen Erfolg des Kindes auf Primarstufe aus, andererseits einen indirekten, über eine erfolgreiche Einschulungsphase vermittelten Effekt.

Kronig et al. (2000) berichten auf der Basis einer Längsschnittstudie zu integrierenden und separierenden Schulformen auf Primarstufe, dass Kinder mit Migrationshintergrund mit Schulleistungsschwächen in Regelklassen grössere Lernfortschritte machen als in Sonderklassen, ohne dass die Lernfortschritte der Schweizer Kinder in der (Regel-)Klasse dadurch beeinträchtigt werden. Die Forschergruppe stellt ausserdem deutliche Erwartungseffekte bei den Lehrpersonen fest, die dazu führen, dass Migrantenkinder bei vergleichbarer Leistung signifikant schlechter eingeschätzt werden als Kinder ohne Migrationshintergrund.

In einer auf die oben zitierte Arbeit aufbauenden Folgestudie untersuchte Kronig (2007) systematisch die Entwicklung der Lernbedingungen und der Leistungsbewertungen über die gesamte Primarstufe hinweg (2.-6. Schuljahr). Kronig stellt dabei erhebliche Referenzgruppeneffekte und systematische Verzerrungen der Leistungsbeurteilung aufgrund askriptiver Merkmale (Geschlecht, Nationalität, sozialer Status) fest. Die Befunde sind hoch kongruent mit den Ergebnissen einer vergleichbaren Studie von Moser, Keller und Tresch (2003). Kronig kommt zum Schluss, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungssegment nicht mit einer leistungsgerechten Selektion (beim Übertritt in die Sekundarstufe I) rechnen können. Der Zusammenhang zwischen den Übertrittsempfehlungen und der sozialen Herkunft sei, so Kronig, *«unverantwortlich eng»*, und die auf meritokratischen Ansprüchen basierende Legitimation der Schule als Zertifizierungs- und Allokationsinstanz in *«unübersehbare Zweifel»* gezogen (op. cit. S. 215). Ditton (2010, p. 63) kommt bezüglich der sozialen Selektivität der Übertrittsverfahren zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I für Deutschland zu ähnlichen Schlüssen wie Kronig.

«Tracking» auf Sekundarstufe I

Wie in Kap. 2 skizziert gehört die Schweiz zu den Ländern mit einer gegliederten Sekundarstufe I.⁴³ Nach dem fünften oder sechsten Schuljahr werden die Schülerinnen und Schüler je nach Kanton in zwei bis vier verschiedene Typen der Sekundarstufe I eingeteilt, die sich nach schulischem Anforderungsniveau unterscheiden. Rund 30 Prozent aller Schülerinnen und Schüler werden in Sek I-Schultypen eingeteilt, die schulisch nur so genannte «Grundanforderungen» stellen. Die Schüleranteile dieses Typs variieren nach Kanton stark, zwischen 15 und annähernd 45 Prozent.⁴⁴ Die Zuteilung zu den einzelnen Schultypen bleibt weitgehend irreversibel. Die meisten kantonalen Schulsysteme sehen zwar so genannte Passerellen vor, über die unter bestimmten Bedingungen der Schultyp gewechselt werden kann. Schultypwechsel sind *de facto* jedoch äusserst selten und in der Mehrheit eher «abstufend» (d.h. Wechsel von einem Schultyp mit höheren Anforderungen zu einem mit niedrigeren) (Kanton Zürich, 2016; Neuenschwander, 2007). Die hochgradige soziale Selektivität der gegliederten Sekundarstufe I sowie die leistungsdiagnostische Unschärfe der Zuteilungsprozesse sind seit langem empirisch gut belegt (P. Bauer & Riphahn, 2006; EDK, 1995; Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2011; Hanushek et al., 2011;

⁴³ Im angelsächsischen Sprachraum wird diese Organisationsform der Sekundarstufe I auch als *tracking* bezeichnet, ein Begriff, der in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren auch in der deutschsprachigen Forschungsliteratur Einzug gehalten hat.

⁴⁴ Siehe Bildungsindikatoren des Bundesamtes für Statistik : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren.html> abgerufen am 15.10.2017.

Kronig, 2007; Müller-Benedict, 2007; Neuenschwander, 2007; M. Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012; OECD, 2005; Ramseier & Brühwiler, 2003; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). In Anbetracht der Lehrpläne, pädagogischen Ressourcen, Lerngelegenheitsstrukturen sowie der Kompositionseffekte auf Schul- und Klassenebene, nach denen sich die einzelnen Schultypen markant unterscheiden, muss im Verlauf der drei- bis vierjährigen Schulzeit auf Sekundarstufe I von beträchtlichen Schereneffekten bezüglich der Lern- bzw. Leistungsentwicklung ausgegangen werden. Entsprechende deutsche Studien berichten von aufkumulierten Leistungsdisparitäten zwischen höchstem und niedrigstem Schultyp, die einer Lernleistung von zwei ganzen Schuljahren entsprechen (Schwippert, Bos, & Lankes, 2003).

Bezogen auf die Schweiz zeigen Angelone, Keller und Moser (2013) für die Sekundarstufe I des Kantons Zürich mittels eines Propensity Score Matching, dass Schülerinnen und Schüler bei vergleichbaren Startvoraussetzungen in der anforderungsreicheren Abteilung A einen deutlichen Entwicklungsvorteil gegenüber denjenigen der Abteilung B aufweisen. Der Leistungsvorsprung entspricht laut den Autoren in Deutsch mehr als einem Drittel und in Mathematik fast dem Doppelten des durchschnittlichen Leistungszuwachses auf der Sekundarstufe I. Die Autoren schätzen den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Leistungen am Ende der Primarschule nicht eindeutig einem bestimmten Schultyp der Sekundarstufe I zugeteilt werden können, auf rund einen Viertel.

Empirisch gut belegt ist überdies der Einfluss des Selektionsverfahrens beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I auf die Entwicklung der Bildungsaspirationen der betroffenen Jugendlichen. Mehrere Studien zeigen, dass eine Zuteilung zu Schultypen der Sekundarstufe I, die nur Grundanforderungen voraussetzen, ceteris paribus mit so genannten Abkühlungs-Effekten einher geht, d.h. einer Herabsetzung der Bildungsaspirationen. Dies ist vor allem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund – und innerhalb dieser Gruppe noch verstärkt bei den jungen Frauen – der Fall (Glauser, 2014; Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004; Herzog, Neuenschwander, & Wannack, 2004b; Mey & Rorato, 2010).

Die Gliederung der Sekundarstufe I strukturiert darüber hinaus auch in hohem Masse vor, zu welchen nachobligatorischen Ausbildungsgängen Schülerinnen und Schüler Zugang bekommen. Dies gilt nicht nur für den Zugang zu den Gymnasien, der den Absolventinnen und Absolventen der anforderungsreichsten Sek I-Schultypen vorbehalten bleibt. Auch hinsichtlich der Allokationsmechanismen in der beruflichen Grundbildung ist der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp unabhängig von den individuellen Leistungsprofilen ein zentrales Selektionskriterium. TREE zeigt, dass der Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungsgängen auch unter Kontrolle der Leistung in hohem Masse vom auf Sekundarstufe I besuchten Schultyp determiniert ist. Bei vergleichbarer Leistung war die Chance, in eine anforderungsreichere Sek II-Ausbildung eintreten zu können, für Sek I-Abgängerinnen und -Abgänger des Typs «Grundanforderungen» um den Faktor zwei bis vier vermindert (BFS/TREE, 2003, p. 40ff.). Der Lehrstellenbarometer des SBFI⁴⁵ verdeutlicht, dass sich dieser Stigmatisierungseffekt in Phasen der Lehrstellenknappheit verstärkt: Zu Beginn der Nullerjahre befanden sich zeitweise über 20'000 Berufsbildungsanwärterinnen und –anwärter in der so genannten «Warteschlange», was einem Nachfrageüberhang von mehr als einem Viertel eines Schulabgangsjahrgangs entsprach. Dies führte dazu, dass auch für Lehrberufe mit geringem Anforderungsniveau wie z.B. in den Bereichen Verkauf oder Gastgewerbe Bewerberinnen und Bewerber der Vorzug gegeben wurde, welche einen anforderungsreicheren Schultyp der Sekundarstufe I besucht hatten (BBT, 2004, p. 41).

⁴⁵ Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, vormals BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie).

3.4 Übergänge im nachobligatorischen Bereich

Datenlage

In der Schweiz hat die Forschung zu nachobligatorischen Ausbildungs- und Erwerbs(einstiegs)-Verläufen in jüngerer Zeit substanzielle Fortschritte gemacht. Das liegt auch ganz wesentlich daran, dass sich die Datengrundlagen für empirische Forschung markant verbessert haben. Massgeblich zu dieser verbesserten Situation beigetragen hat die Untersuchung, in die sich auch die vorliegende Dissertation einordnet. Mit TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) liegen in der Schweiz seit 2000 erstmals Längsschnittdaten einer grossen, national und sprachregional repräsentativen Schulabgängerstichprobe vor, die es erlauben, sämtliche Transitionsprozesse im nachobligatorischen Bereich in einer synoptischen, das Gesamtsystem umfassenden Betrachtungsweise zu analysieren (TREE, 2016). Dies betrifft zum einen die Übergänge zwischen und Verläufe innerhalb der Bildungsstufen Sekundarstufe II, Tertiärstufe und Weiterbildung. Zum anderen lassen sich mit TREE erstmals auch die Übergänge zwischen Ausbildungs- und Erwerbssystem feinmaschig beobachten.

Neben TREE sind in den vergangenen Jahren weitere Datensätze entstanden, welche das vielgestaltige Übergangsgeschehen an der Schwelle zwischen dem obligatorischen und dem nachobligatorischen Bildungsbereich und innerhalb von letzterem längsschnittlich beobachten. Einen Schwerpunkt bilden dabei einerseits Untersuchungen, welche spezifische Aspekte des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II analysieren.⁴⁶ Andererseits wurden bzw. werden auch vermehrt Längsschnittstudien durchgeführt, welche insbesondere Ausbildungsverläufe der beruflichen Grundbildung und den Übergang von dieser ins Berufsleben untersuchen.⁴⁷ Auf Tertiärstufe schliesslich ist die Schweizer Hochschulabsolventenbefragung zu erwähnen (BFS, 2015).

Darüber hinaus stehen beim Bundesamt für Statistik seit 2011 gesamtschweizerisch individualisierte bildungsstatistische Registerdaten zu allen Lernenden im Bereich der formalen Bildung zur Verfügung, die längsschnittliche Bildungsverlaufsanalysen ermöglichen. Damit können Bildungsverläufe in der Schweiz neuerdings auf der Basis von Vollerhebungsdaten über alle Kantons Grenzen und Bildungsstufen hinweg exakt nachgezeichnet werden.⁴⁸

Übergänge zwischen den Sekundarstufen I und II und Verläufe innerhalb der Sekundarstufe II

Der Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II ist durch ein ausserordentlich hohes Mass an Diskontinuität gekennzeichnet. Insbesondere die Transition in die berufliche Grundbildung

⁴⁶ Zu nennen sind in diesem Zusammenhang etwa:

«Competence and Context» (CoCon) (<http://www.cocon.uzh.ch/>);

«Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen» (DAB). <http://www.dab.edu.unibe.ch/>;

«Familie – Schule – Beruf» (FASE-B) (M. Neuenschwander, 2011);

«Individuelle und kontextuelle Bedingungen der Berufsfindung und des Eintritts in die berufliche Grundbildung» (WiSel II): <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-forschung-und-entwicklung/forschungszentren/zentrum-lernen-und-sozialisation/wisel-ii-individuelle-und-kontextuelle-bedingungen-der-berufsfindung>.

Alle Webseiten abgerufen am 15.10.2017.

⁴⁷ Vgl. etwa:

«Berufliche Entscheidungen und Entwicklungsverläufe im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter» (BEN) (<http://www.fhnw.ch/ppt/content/prj/T999-0447>, abgerufen am 15.10.2017);

«Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern» (LEVA) ((B. Stalder & Schmid, 2016);

«Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung» (LiSA) (Berweger, Krattenmacher, Salzmann, & Schönenberger, 2013).

⁴⁸ Vgl. «Längsschnittanalysen im Bildungsbereich» (LABB)

(<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/erhebungen/labbb.assetdetail.8909.html>, abgerufen am 15.10.2017).

erfolgt für eine erhebliche Minderheit (rund ein Viertel) der Kohorte diskontinuierlich, d.h. über schulische Brückenangebote und andere so genannte Zwischenlösungen. Verschiedene TREE-Analysen (A. Keller, Hupka-Brunner, & Meyer, 2010; T. Meyer, 2003b; Scharenberg et al., 2014), darunter zwei Beiträge im Korpus dieser Dissertation (Hupka-Brunner et al., 2011; Sacchi & Meyer, 2016), zeigen, dass Diskontinuitäten beim Einstieg in die Sekundarstufe II einen eigenständigen Einfluss auf das Risiko eines frühzeitigen Abbruchs der Ausbildungslaufbahn ohne nachobligatorischen Abschluss haben. Sowohl TREE-basierte als auch Arbeiten auf der Basis von anderen längsschnittlichen Datenquellen (Bayard Walpen, 2011) deuten übereinstimmend darauf hin, dass schulische Leistungen die Allokationsmechanismen, die hinsichtlich der Zwischenlösungen wirksam sind, gar nicht oder nur zu einem kleinen Teil erklären. Da die meisten Absolventinnen und Absolventen von Zwischenlösungen in eine berufliche Grundbildung übertreten, ist dies auch ein Indikator für die Vielzahl und Komplexität der Kriterien, die bei der Selektion von Lehrlingen mitwirken: Neben kognitiven bzw. schulischen Leistungen sind dies etwa auch so genannte nicht-kognitive Kompetenzen wie Sozial-, Kommunikations- und Anpassungsverhalten (Imdorf, 2007b).

Die TREE-Ergebnisse legen erstmals auch das Ausmass des mittel- und langfristigen Einflusses offen, den der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp auf die weitere Ausbildungslaufbahn ausübt. Auch unter Kontrolle von Leistungsmerkmalen sind die Ausbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen, welche Schultypen «mit Grundanforderungen» besuchen, gegenüber Abgängerinnen und Abgängern der übrigen Sek I-Schultypen massiv eingeschränkt (vgl. z.B. BFS/TREE, 2003). Da die Mechanismen, welche bei der Allokation der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Schultypen der Sekundarstufe I wirksam sind, ihrerseits hochgradig sozial selektiv sind, sind letztere ein starker Mediator des Einflusses der sozialen Herkunft auf die weitere Bildungslaufbahn.

Die TREE-Befunde, ergänzt durch eine Reihe weiterer aktueller Studien im Forschungsfeld, unterstreichen auch nachdrücklich den starken direkten Einfluss soziodemografischer bzw. sozialer Herkunftsmerkmale wie Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund auf die nachobligatorischen Bildungslaufbahnen und deren Erfolg.

Ad Geschlecht

Ausgeprägte geschlechtsspezifische Unterschiede manifestieren sich bereits auf Sekundarstufe I. Mädchen sind in Sek I-Schultypen mit erweiterten Ansprüchen markant übervertreten (fast 70% vs. lediglich gut 60% bei den Knaben). Umgekehrt ist der Anteil der SchülerInnen in Schultypen mit Grundansprüchen bei den Knaben signifikant höher (über 30%) als bei den Mädchen (gut 25%).⁴⁹ Entsprechend treten Mädchen deutlich häufiger in allgemeinbildende Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II über als Knaben, während letztere bei den Übertritten in die berufliche Grundbildung überrepräsentiert sind (BFS, 2016; BFS/TREE, 2003).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede überlagern sich stark mit sprachregionalen Disparitäten. So treten männliche Jugendliche der Deutschschweiz gemäss TREE zu fast 80% in berufliche Grundbildungen und lediglich zu 16% in Allgemeinbildungen über. Bei junge Frauen aus der italienischen Schweiz liegen die entsprechenden Werte dagegen bei 40 bzw. 57% (BFS/TREE, 2003, p. 39). Aber auch innerhalb der Übergänge in die berufliche Grundbildung sind markante geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen. Zum einen gibt es nur wenige Lehrberufe, die von männlichen und weiblichen Jugendlichen zu vergleichbar grossen Teilen ergriffen werden (Detailhandel, kaufmännischer Bereich), während die meisten Berufe ausgeprägt geschlechtertypisiert sind und entsprechend einseitig vorwiegend von jungen Frauen oder jungen Männern ergriffen werden. Zudem ist das Berufswahlspektrum junger Frauen deutlich enger als dasjenige ihrer männlichen Altersgenossen. (vgl. überblicksweise FFG Kanton Zürich, 2013). Junge Frauen

⁴⁹ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/bildungssystem-schweiz/bildungsstufen/obligatorische-schule/selektion-sekundarstufe.html> .

absolvieren auf ihrem Weg in die berufliche Grundbildung überdies deutlich häufiger als junge Männer Brückenangebote und andere Zwischenlösungen.

Die Frage nach der starken «Genderisierung» der Bildungsverläufe bildet einen der Forschungsschwerpunkte, der von zahlreichen Forschenden mit den TREE-Daten bearbeitet werden. Exemplarisch sei hier etwa die Arbeit von Schwiter et al. (2014) erwähnt. Die auch methodisch innovative Mixed-Method-Analyse kommt zum Schluss, dass die geschlechtertypische Berufswahl in der Schweiz sehr ausgeprägt ist und wohl eher noch unterschätzt wird, weil auch Personen mit als geschlechtsuntypisch klassifizierten Berufen oftmals in geschlechtstypischen Tätigkeitsfeldern arbeiten. Geschlechteruntypische Berufswahlen werden als voraussetzungsfull bezeichnet, da deren Zustandekommen mangels institutioneller Unterstützung erhöhte Leistungs- und familiäre Ressourcen erfordern. Schliesslich zeigen Schwiter et al., dass bereits zu diesem biografischen Zeitpunkt die antizipierte Familiengründung und damit verbundene Vereinbarkeitsüberlegungen eine bedeutsame Rolle bei der Berufswahl spielen.

Imdorf et al. (2014) ihrerseits fokussieren den Beitrag institutioneller Strukturen zur «Genderisierung» von Ausbildungs- und Berufsverläufen. Sie folgern aus ihren Ergebnissen, dass der frühe Zeitpunkt der Berufswahl zu deren Geschlechtstypik beiträgt, da Adoleszente in diesem Alter *«especially vulnerable to take gender-typical career decisions»* seien (op. cit., p. 191). Als zweiten Erklärungsfaktor für die starke Geschlechtertypisierung der Berufswahl nennen Imdorf et al. die starke sozioökonomische Stratifizierung der Ausbildungsprogramme auf Sekundarstufe II. Auch Becker und Glauser (2015) argumentieren, dass die Geschlechtsspezifität der Berufswahl stark durch den sozioökonomischen Status moderiert werde.

Ad soziale und Migrationsherkunft

Der Zusammenhang zwischen sozialer bzw. Migrationsherkunft und den Risiko- und Chancenstrukturen nachobligatorischer Ausbildungsverläufe gehört ebenfalls zu den intensiv mit TREE-Daten analysierten Themenbereichen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass soziale und Migrationsherkunft in der Schweiz ihrerseits stark miteinander korrelieren (Lagana, Chevillard, & Gauthier, 2014; T. Meyer, 2003a). Insbesondere Migrantinnen und Migranten aus dem Mittelmeerraum und dem Balkan zeichnen sich durch einen tiefen sozialen und Bildungsstatus aus.

Das weiter oben skizzierte «Tracking» auf Sekundarstufe I und sein starker Einfluss auf die nachobligatorischen Ausbildungsoptionen schlägt sich in einer starken sozialen und migrationsspezifischen Stratifikation der Lernenden auf der Sekundarstufe II nieder. Ausgesprochen augenfällig manifestiert sich dies in den allgemeinbildenden Ausbildungsgängen: Hier «besetzt» das oberste sozioökonomische Quartil gut die Hälfte aller Ausbildungsplätze, während das unterste mit einem Anteil von weniger als zehn Prozent vertreten ist (BFS/TREE, 2003, p. 43ff.). Aber auch die berufliche Grundbildung ist stark sozial stratifiziert: Es besteht eine enge Korrelation des schulischen Anforderungsniveaus des Lehrberufs mit dem sozioökonomischen Status der Lernenden (ebda.). Markant übervertreten sind Jugendliche mit tiefem sozioökonomischem Status nicht nur in den beruflichen Grundbildungen mit tiefem Anforderungsniveau, sondern auch in Brückenangeboten und unter denjenigen, welche nach dem Ende der obligatorischen Schule keinerlei Ausbildung absolvieren.

Eine Reihe neuerer Arbeiten beleuchtet in einer entscheidungstheoretischen Perspektive die Rolle von primären und sekundären sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs zu und der Verläufe in nachobligatorischen Ausbildungen (Combet, 2013; Glauser, 2015; F. Keller, 2014; F. Keller & Moser, 2013; Samuel, Bergman, & Hupka-Brunner, 2013). Dabei wird, z.T. mit TREE-Daten, z.T. auf Basis anderer Datenquellen, durchwegs die Bedeutung der früh, d.h. bereits auf Sekundarstufe I segmentierenden, segregierenden institutionellen Ausgestaltung des Bildungssystems hervorgehoben, die verstärkend auf den Einfluss der sozialen Herkunft bezüglich Ausbildungsoptionen und –erfolg wirkt (in einer international vergleichenden Perspektive siehe auch:

Buchmann, Kriesi, Koomen, Imdorf, & Basler, 2016; in einer interkantonal vergleichenden Binnenperspektive siehe: Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014; Imdorf, Sacchi, et al., 2014).

Über die enge Verknüpfung mit dem sozioökonomischen Status hinaus (s.o.) wirkt der Migrationshintergrund insbesondere beim Übertritt in die berufliche Grundbildung als eigenständiger Faktor. In multivariaten Modellierungen unter Kontrolle der schulischen Leistung und anderen Faktoren weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund *ceteris paribus* durchwegs verminderte Chancen auf, in die Berufsbildung einzutreten (vgl. etwa Hupka-Brunner, Sacchi, & Stalder, 2010). Mit Blick auf jugendliche Migrantinnen und Migranten aus dem Balkanraum weisen Gommensoro und Bolzman (2015) darauf hin, dass ein niedriger sozialer Status oft mit anderen Benachteiligungsfaktoren wie geringem Sozialkapital, fehlendem Wissen über das schweizerische Bildungssystem, aber auch latenter Diskriminierung gekoppelt ist. Laut Imdorf (2010a, 2010b) sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in kleinen und mittleren Unternehmen bei der Lehrstellenselektion organisationaler Diskriminierung ausgesetzt. Sie müssen sich *ceteris paribus* im Vergleich zu einheimischen Bewerberinnen und Bewerbern häufiger, auf geografisch weiter entfernte Lehrstellen und in Lehrberufen bewerben, die nicht ihrem Berufswunsch entsprechen. Wie der Schreiber bereits 2003 festhielt, sind damit die Zugangshürden für junge Migrantinnen und Migrantinnen gerade in demjenigen Ausbildungssegment der Sekundarstufe II besonders hoch, das für sie in Anbetracht ihrer erschwerten Ausgangsbedingungen noch am ehesten in Frage käme (T. Meyer, 2003a, p. 118).

Während die Selektions- und Allokationsmechanismen beim Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II auf der Makro-Ebene mittlerweile relativ gut erforscht sind, erweist sich deren empirisch abgesicherte Rekonstruktion auf der Meso- und Mikroebene als ausserordentlich komplex und anspruchsvoll. Imdorf (2007b) spricht in diesem Zusammenhang von einem *«schwer durchschaubaren Mosaik von Ressourcen»*, welche als Selektions- bzw. Allokationskriterien beigezogen werden. Moser (2004) moniert eine generell schlechte Abstimmung der abgebenden und der abnehmenden Institutionen an dieser Schnittstelle, die u.a. auch darauf zurückzuführen sei, dass *«Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufe I ohne eine einzige standardisierte qualitative Aussage über ihre Kompetenzen verlassen»* (op. cit., p. 251). Dies, so auch die Einschätzung anderer Autoren (etwa F. Keller, 2014), führe zu einem dazu, dass der «Labelling»-Effekt des auf Sekundarstufe I besuchten Schultyps eine derart hohe Wirkungsmacht für die weitere Ausbildungslaufbahn entfalte. Zum anderen gebe die Volksschule damit ihre allokativen Funktion aus der Hand und überlasse die Definitionsmacht bezüglich Selektion einseitig den aufnehmenden Bildungsinstitutionen, im Falle der dualen beruflichen Grundbildung der Wirtschaft. Auch Neuenschwander (2012, p. 330) postuliert, dass das Aufnahmeverfahren in Ausbildungen der Sekundarstufe II häufiger durch die aufnehmende als durch abgebende Institution bestimmt sei (vgl. auch BBT, 2004).

Kontrovers diskutiert wird darüber hinaus der Umstand, dass mit abnehmendem schulischem Anspruchsniveau der Lehrberufe in der beruflichen Grundbildung die Bedeutung nicht-kognitiver Merkmale (etwa handwerkliches Geschick oder «Arbeitsmarktugenden» wie Pünktlichkeit, Auftreten, Fleiss, Anpassungsfähigkeit u.a.) im Selektionsverfahren steigt. Auf der einen Seite wird dies als berufliche Integrationschance für schulisch schwache Jugendliche eingestuft (Buchholz, Imdorf, Hupka-Brunner, & Blossfeld, 2012; B. Stalder, Meyer, & Hupka, 2008). Auf der anderen Seite birgt die Fokussierung auf nicht-schulische «Persönlichkeits-Eigenschaften» immer auch Risiken bezüglich Chancengerechtigkeit. In einer konventions- bzw. organisationssoziologischen Perspektive spricht Imdorf in diesem Zusammenhang von einem komplexen, mehrdimensionalen Gefüge von «Rechtfertigungsordnungen», mit denen die Lehrbetriebe ihre Lehrlingsselektion strukturieren und legitimieren, und die im Ergebnis immer auch zu organisationaler Diskriminierung führten (Imdorf, 2010a).

Die Komplexität und Vielfalt der skizzierten bildungsinstitutionellen Opportunitätsstrukturen weist auch eine ausgeprägte regionale Komponente auf. Diese erstreckt sich nicht nur auf die bereits weiter oben referierten sprachregionalen Unterschiede (BFS/TREE, 2003; Scharenberg et al., 2014). Auch zwischen und innerhalb der Wirtschaftsregionen, Kantone sowie städtischen vs.

ländlichen Gegenden manifestieren sich opportunitätsstrukturelle Unterschiede. Glauser & Bekker (2016) weisen diesbezüglich sowohl direkte als auch indirekte Effekte auf die Ausbildungslaufbahnen auf Sekundarstufe II nach.

Ausbildungsverläufe innerhalb der Sekundarstufe II

Über die weiter oben referierten erheblichen Einstiegsdiskontinuitäten hinaus weisen die verfügbaren Forschungsergebnisse auch auf substanzielle Diskontinuitäten der Verläufe innerhalb der zertifizierenden Ausbildungen der Sekundarstufe II hin. Keller et al. (2010, p. 12f.) berichten auf der Basis von TREE-Analysen, dass lediglich gut die Hälfte der beobachteten Schulabgangskohorte nach dem Direkteinstieg in einen zertifizierenden Ausbildungsgang diesen auch innerhalb der Regelzeit abschliesst. Die Diskontinuitäten sind im Bereich der beruflichen Grundbildung deutlich ausgeprägter als in der Allgemeinbildung. So liegt das Durchschnittsalter zum Zeitpunkt des Erwerbs eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (Lehrabschluss) bei 21.5 Jahren, gegenüber 19.5 Jahren bei den allgemeinbildenden Abschlüssen (BFS, 2014, p. 12).

Die gravierendste Form der Diskontinuität ist der (seltene) Nicht-Einstieg in bzw. der frühzeitige Ausstieg aus einer zertifizierenden nachobligatorischen Ausbildung, der dazu führt, dass Jugendliche ohne einen Abschluss auf der Sekundarstufe II bleiben. Der frühzeitige Ausstieg kann nach einem einmaligen Ausbildungsabbruch oder nach einer ein- oder mehrmaligen Neuorientierung bezüglich des eingeschlagenen Ausbildungsgangs erfolgen. Laut TREE sind knapp zehn Prozent eines Schulabgangsjahrgangs davon betroffen. Entsprechende Modellierungen zeigen, dass *ceteris paribus* der Migrationshintergrund, ein tiefer elterlicher Bildungsstand, der Besuch eines Sek I-Schultyps mit Grundanforderungen, schlechte Noten in der Unterrichtssprache sowie die erwähnten Diskontinuitäten beim Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II das Risiko erhöhen, ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss zu bleiben (Scharenberg et al., 2014).

Ausserdem ist das Risiko eines frühzeitigen Ausstiegs für Jugendliche aus der französischen Schweiz sowohl in bi- als auch in multivariater Betrachtungsweise deutlich erhöht. Bivariat betrachtet bleiben in der Romandie rund doppelt so viele Jugendliche ohne Abschluss wie in der Deutschschweiz (16 vs. 8 Prozent). Scharenberg et al. (2014) erklären diese Disparität mit sprachregional unterschiedlichen Opportunitätsstrukturen des Bildungssystems. Zum einen sei das Anforderungsniveau der Ausbildungsgänge auf Sekundarstufe II durchschnittlich deutlich höher als etwa in der Deutschschweiz. Hinzu kämen die stark an Frankreich orientierten Westschweizer Bildungsnormen, welche ausgeprägt auf allgemeinbildende, akademische Ausbildungsgänge ausgerichtet, während die Berufsbildung für viele zweite Wahl und damit deutlich weniger erstrebenswert seien (auch: Geser, 2003). Dies trage zu einem Bildungsverlaufsmuster bei, das in der Westschweiz als *«(ré-)orientation par l'échec»* (sinngemäss: [Neu-]orientierung durch Misserfolg) bezeichnet wird: die von der Organisation der Sekundarstufen I und II begünstigte Tendenz, sich zu einem Ausbildungsgang mit möglichst hohem (schulischem) Anforderungsniveau Zugang zu verschaffen, um dann in die nächst-anforderungsärmere Stufe zu wechseln, wenn die Leistungen für ersteren nicht ausreichen. Dies führe zu erheblichen Diskontinuitäten im Ausbildungsverlauf, die ihrerseits wiederum das Risiko erhöhen, ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss zu bleiben (op. cit., p. 15).

Mit Blick auf die spezifischen Diskontinuitäten in der beruflichen Grundbildung ist die empirische Befundlage zur vorzeitigen Auflösung von Lehrverhältnissen lückenhaft und unübersichtlich. Laut Moser et al. (2008) werden im Kanton Bern rund ein Fünftel aller Lehrverträge der beruflichen Grundbildung vorzeitig aufgelöst. Die Auflösungsquoten variieren nach Lehrberuf erheblich. Am höchsten (>30%) sind sie in Lehrberufen des Verkaufs, der Gastronomie und der persönlichen Dienstleistungen (z.B. Coiffeur/Coiffeuse). Die soziale Herkunft spielt ebenfalls eine bedeutsame Rolle: Jugendliche mit Migrationshintergrund und solche aus Elternhäusern mit geringem Bildungsstand weisen ein markant erhöhtes Auflösungsrisiko auf (B. Stalder & Schmid, 2016).

Andere Quellen berichten von Auflösungsquoten, die deutlich unter 20 Prozent liegen (Berweger, Krattenmacher, Salzmann, & Schönenberger, 2013; M. P. Neuenschwander, 1999). Mehr als die Hälfte der aufgelösten Lehrverträge betraf Jugendliche, die ihre berufliche Grundbildung nicht im Wunschberuf beginnen konnten. Weitere Risikofaktoren sind Konflikte im Betrieb und schulische Schwierigkeiten in der Berufsschule.

Eine gewisse Klärung der unübersichtlichen Befundlage dürfte in näherer Zukunft das LABB-Analyseprogramm⁵⁰ des Bundesamtes für Statistik bringen, im Rahmen dessen erstmals gesamtschweizerische Lehrvertragsauflösungsquote auf der Basis von bildungsstatistischen Vollerhebungsdaten berechnet werden können. Eine erste Publikation zu den Auflösungsquoten der zweijährigen Attest-Ausbildungen (EBA) ergab, dass jeder vierte Lehrvertrag vorzeitig aufgelöst wird und dass lediglich rund die Hälfte der EBA-Abbrecherinnen und -Abbrecher eine Anschlusslösung finden.

Diese «Anschlusslösungsquote» ist gemäss Stalder und Schmid (2016) bei den drei- bzw. vierjährigen Berufslehren deutlich höher: Im Kanton Bern steigen über 80% der Betroffenen in eine neue, andere Ausbildung der Sekundarstufe II ein, und rund drei Viertel von ihnen erlangen letztendlich einen Abschluss auf dieser Stufe. In anderen Kantonen wie z.B. Zürich liegen diese Quoten deutlich tiefer (ebda.).

Die Lehrabbruchforschung in der Schweiz ist – wie die Berufsbildungsforschung generell – insgesamt durch eine stark individualisierende Perspektive gekennzeichnet, welche die Verantwortung für die Lehrvertragsauflösung weit gehend Defiziten der Jugendlichen zuschreibt, betriebliche und andere Kontextfaktoren dagegen oft ausblendet oder vernachlässigt (Negrini, Forsblom, Schumann, & Gurtner, 2015). Die Ergebnisse der wenigen verfügbaren Studien, welche etwa auch die Lehrbetriebe wissenschaftlich in den Blick nehmen, deuten auch auf Seiten der Ausbildungsanbieter z.T. massive Unzulänglichkeiten und Defizite nahe. So berichten Stalder und Schmid (2006) sowie Negrini et al. (2015) von erheblichen Disparitäten zwischen Lernenden und Ausbildungsbetrieben bezüglich Einschätzung von Ausbildungsqualität und Konfliktivität des Lehrverhältnisses. Negrini et al. stellen einen klaren (negativen) Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität bzw. –kultur und Lehrvertragsauflösungen fest. Zudem hätten auch organisationale Faktoren wie die Intensität der Zusammenarbeit mit den Berufsschulen und das Verhältnis zwischen Betriebsleitung und Ausbildungsverantwortlichen einen Einfluss auf das Risiko einer Lehrvertragsauflösung.

Übergänge von der Sekundarstufe II in die Tertiärstufe bzw. in den Arbeitsmarkt

Übergänge in die Tertiärstufe

Wie bereits in Abschnitt 2.2.3 (S. 19ff.) ausgeführt, ist das Übergangsgeschehen an der so genannten «zweiten Schwelle» ausserordentlich komplex und vielfältig. Für die Mehrheit der Abgängerinnen und Abgänger der Sekundarstufe II stellt die «zweite Schwelle» den Übergang vom Ausbildungs- ins Erwerbssystem dar. Dies gilt insbesondere für die Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung. Ein in den letzten Jahrzehnten stetig wachsender Teil der jungen Erwachsenen treten an dieser Schwelle in Ausbildungen der Tertiärstufe über. Dieser Übergang braucht keineswegs linear zu sein, sondern kann über zeitweilige Phasen der Erwerbstätigkeit erfolgen (*multiple transitions*, vgl. auch Abschnitt 3.2.1, S. 27ff.). Auf der Tertiärstufe zeigt sich auch deutlich, dass sich gleichzeitige Ausbildung und Erwerbstätigkeit keineswegs gegenseitig ausschliessen: Ein grosser Teil der Studierenden an Universitären, Fach- und Pädagogischen Hochschulen gehen parallel zum Studium einer Erwerbstätigkeit nach. Im Fall der meisten Absolventinnen und Absolventen der höheren Berufsbildung verhält es sich eher umgekehrt: Sie

⁵⁰ LABB: Längsschnittanalysen im Bildungsbereich.

befinden sich parallel zu einer in der Regel fast vollzeitlichen Erwerbstätigkeit berufsbegleitend in Ausbildung (econcept, 2011).

Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass sich die Übergänge an dieser Schnittstelle zeitlich stark gestaffelt vollziehen. Eine querschnittliche Betrachtungsweise vermittelt daher ein ausgesprochen unvollständiges und verzerrtes Bild des Übergangsgeschehens, und selbst die längsschnittliche Perspektive erfordert einen ausserordentlich langen Beobachtungszeitraum, um den Übergang einer gesamten Alters- oder Schulabgangs-Kohorte abzubilden: Zwischen den frühesten Übergängen nach Austritt aus der obligatorischen Schule und den Übergängen aus den langen Hochschulstudien liegen zehn bis fünfzehn Jahre.

Der Blick auf die gesamte Spannweite der Übergänge bleibt deshalb fragmentarisch und unvollständig, obwohl für die erste TREE-Kohorte Ergebnisse vorliegen, die einen Beobachtungszeitraum von zehn Jahren seit Ende der obligatorischen Schulzeit abdecken.

Eine multivariate Modellierung der Wahrscheinlichkeit eines Übertritts in universitäre, Fach- und Pädagogische Hochschulen auf der Basis der TREE-Daten (Scharenberg et al., 2014) zeigt, dass askriptive Herkunftsmerkmale wie der sozioökonomische und Bildungsstatus der Eltern und der Migrationshintergrund neben Leistungsmerkmalen auch an dieser Schwelle einen starken Einfluss ausüben. Auch die schulische «Herkunft», der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp, hat *ceteris paribus* einen eigenständigen Einfluss auf die Chance, ein Hochschulstudium zu beginnen. Beim Zugang zur höheren Berufsbildung ist der Einfluss askriptiver Merkmale weniger ausgeprägt.

Verschiedene auf TREE-Daten basierende Arbeiten befassen sich mit der Frage, in welchem Ausmass der seit den 1990er Jahren geschaffene Hochschulzugang über die berufliche Grundbildung und die Berufsmaturität zu einer Abschwächung oder gar Neutralisierung des Einflusses der sozialen Herkunft geführt habe. Die Ergebnisse dieser Arbeiten zeigen hoch konvergent, dass die Mechanismen der sozialen Selektivität im Vergleich zum Zugang zu den universitären Hochschulen über die gymnasiale Maturität zwar etwas abgeschwächt, aber nicht minder wirksam sind (Falter & Wendelspiess Chavez Juarez, 2016; Murdoch et al., 2016; Schmid & Gonon, 2016; Schumann, 2011).

Übergänge in den Arbeitsmarkt

Die Datenlage zum Erwerbseinstieg und zur frühen Phase der Erwerbslaufbahn ist in der Schweiz ausgesprochen lückenhaft. Auf der Ebene des Arbeitsmarktstatus (erwerbstätig, erwerbs- bzw. arbeitslos und nicht erwerbstätig) stehen erstens die AVAM⁵¹-Administrativdaten im Vollerhebungsmodus zur Verfügung. Diese weisen allerdings zwei Schwächen auf: Zum einen decken sie nur den (zwischen einem und zwei Drittel fluktuierenden⁵²) Teil der Erwerbspopulation ab, der amtlich als arbeitslos registriert ist. Zum anderen sind die verfügbaren Kontextinformationen in der AVAM-Datenbank vergleichsweise beschränkt. Die zweite verfügbare Datenquelle in diesem Bereich ist die erst seit Beginn der 1990er Jahre bestehende Schweizerische Arbeitskräfteerhebung SAKE. Die SAKE deckt im Gegensatz zur AVAM-Statistik auch die nicht registrierten Arbeitslosen (Erwerbslose gemäss ILO⁵³-Definition) ab, und die Kontextinformationen der Probandinnen und Probanden sind umfassender. Einschränkend ist bei der SAKE die Stichprobengrösse, die nur über mehrere Beobachtungsjahre gepoolte Analysen des Arbeitsmarkteintritts und der frühen Erwerbslaufbahn zulässt.

Für Analysen zur Veränderung der Qualifikationsstruktur und der beruflichen Mobilität der Erwerbsbevölkerung wird etwa auch auf die Volkszählungsdaten zurückgegriffen (vgl. etwa die be-

⁵¹ Informationssystem für Arbeitsvermittlung und Arbeitsmarktstatistik.

⁵² Vgl. Sacchi & Salvisberg (2011, p. 6).

⁵³ International Labour Organisation.

reits in Abschnitt 3.2.1 referierten Arbeiten von Leemann & Keck, 2005 und Sheldon, 2005). Da die Volkszählungsdaten bis 2000 nur querschnittlich im 10-Jahres-Rhythmus vorliegen und sich auf eine beschränkte Anzahl von sozio-demografischen Variablen beschränken, können sie für eine detaillierte Analyse von school-to-work transitions nur beschränkt beigezogen werden (T. Meyer, 1997).

Eine signifikante Verbesserung der lückenhaften Datenlage dürfte in absehbarer Zukunft das Analyseprogramm «Längsschnittanalysen im Bildungsbereich» (LABB⁵⁴) des Bundesamtes für Statistik bringen. Im Rahmen dieses Programms werden u.a. längsschnittliche Registerdaten aus der Bildungsstatistik mit solchen aus der Arbeitsmarktstatistik gekoppelt, was relativ detaillierte Analysen zum Erwerbseinstieg erlaubt. Veröffentlichte Ergebnisse liegen allerdings zur Zeit noch nicht vor.

Dank TREE liegen erstmals für eine grosse, gesamtschweizerisch und sprachregional repräsentative Kohorte längsschnittliche, reich kontextualisierte Daten zum Übergangsgeschehen zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt vor. Die bislang verfügbaren Analyse-Ergebnisse legen nahe, dass die Arbeitsmarkt-Integration der untersuchten (ersten) Schulabgänger-Kohorte insbesondere im internationalen Vergleich beneidenswert glatt erfolgt: Die TREE-Kohorte zeichnet sich beim Erwerbseinstieg durch eine hohe Erwerbs- und eine geringe Erwerbslosigkeitsquote aus. Der Anteil prekärer Beschäftigungsverhältnisse ist vergleichsweise bescheiden, während das Niveau der Einstiegslöhne selbst unter Berücksichtigung des generell hohen Lohn-Preis-Niveaus in der Schweiz beachtlich ist (Bertschy, Böni, & Meyer, 2007; A. Keller et al., 2010)⁵⁵. Multivariate Analysen identifizieren *ceteris paribus* insbesondere das Fehlen eines nachobligatorischen Abschlusses («Ausbildungslosigkeit»), den Migrationsstatus (v.a. Migrantinnen und Migranten der 1. Generation) sowie die Sprachregion (v.a. die italienische Schweiz) als Faktoren, die mit einem erhöhten Risiko bezüglich Erwerbslosigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit sowie prekären Beschäftigungsverhältnissen einhergehen.

Auch der auf Daten des Stellenmarkt-Monitors (SMM) basierende Berufseinsteiger-Barometer ortet für Ausbildungslose ein erhöhtes Arbeitslosigkeits- bzw. Prekaritätsrisiko, während eine abgeschlossene berufliche Grundbildung nicht nur bezüglich dieser beiden Parameter, sondern auch hinsichtlich Langzeitarbeitslosigkeit und Nichterwerbstätigkeit eine hohe Schutzwirkung entfalte (Sacchi & Salvisberg, 2011, p. 54ff.). Da die SMM-Daten das Stellenangebot über mehrere Jahrzehnte hinweg repräsentativ abbilden, können auch belastbare Aussagen über die längerfristige Entwicklung des Arbeitsmarkts gemacht werden.

Mit Blick auf den Berufseinsteiger-Arbeitsmarkt halten Sacchi & Salvisberg fest, dass der Berufseinstieg über die Zeit schwieriger geworden sei: Dies lasse sich einerseits am relativen Arbeitsmarktrisiko (Verhältnis zwischen Arbeitslosenquote der Berufseinsteiger und Gesamt-Arbeitslosenquote) ablesen, das zwischen 1990 und 2010 signifikant gestiegen sei. Zum anderen, so die beiden Autoren weiter, sei das Stellenangebot für Berufseinsteiger seit der Jahrtausendwende um etwa die Hälfte zurückgegangen - als Folge davon, dass immer mehr Stellen für Fachkräfte Anforderungen bezüglich Erfahrung oder Weiterbildung stellen, die von Berufseinsteigern nicht erfüllt werden können. Der Berufseinsteiger-Arbeitsmarkt sei ausserdem überaus konjunktursensitiv: In Jahren schlechter Konjunktur sei die Arbeitslosenquote in dieser Population doppelt so hoch wie in Hochkonjunkturjahren. Immerhin sei die durchschnittliche Dauer der Arbeitslosigkeit relativ kurz und eher als «Sucharbeitslosigkeit» zu interpretieren.

⁵⁴ Siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/erhebungen/labbb.assetdetail.8909.html> abgerufen am 2.8.2017.

⁵⁵ Eine Publikation zur Analyse der Arbeitsmarktsituation der TREE-Kohorte 14 Jahre nach Ende der obligatorischen Schule (Nachbefragungswelle 9/2014) befindet sich in Vorbereitung.

Es gibt einige Hinweise darauf, dass sich verschärfte Risikolagen beim Übergang in den Arbeitsmarkt nicht auf die «Ausbildungslosen» beschränken. Dies betrifft u.a. die Absolventinnen und Absolventen der 2004 neu eingerichteten zweijährigen Eidgenössischen Berufsatteste (EBA), welche heute fast zehn Prozent aller erworbenen Abschlüsse auf Sekundarstufe II ausmachen (vgl. auch S. 16f.). Die Arbeitsmarkteinstiegsquote innert zweier Jahre liege, so Hofmann & Häfeli (2015, p. 210), bei 85% und damit markant über derjenigen der so genannten Anlehren, welche durch die EBA abgelöst wurden. Registerdatenauswertungen des Bundesamtes für Statistik (OFS, forthcoming) legen allerdings nahe, dass im Verlauf der ersten 30 Monate nach Abschluss rund ein Drittel aller EBA-Absolventinnen und -Absolventen von (registrierter) Arbeitslosigkeit betroffen ist, wovon wiederum ein Drittel während einer Dauer von mehr als sechs Monaten.

Mit Blick auf Inhaberinnen und Inhaber eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) in einem Lehrberuf mit tiefen Anforderungen hält Glauser (2010, p. 55) fest, dass diese *ceteris paribus* mehr als doppelt so häufig in unqualifizierten Beschäftigungsverhältnissen anzutreffen sind als Inhaberinnen und Inhaber eines EFZ auf mittlerer Anforderungsstufe.

Helbling & Sacchi (2014) haben mit TREE-Daten Stigmatisierungseffekte von Arbeitslosigkeitserfahrungen am Anfang der Erwerbslaufbahn (*scarring effects*) untersucht. Sie kommen zum Schluss, dass Berufsbildungsabsolventinnen und -absolventen, die kurz nach dem Lehrabschluss arbeitslos waren, mittelfristig ein erhöhtes Risiko aufweisen, nicht erwerbstätig zu sein bzw. weniger zu verdienen als diejenigen, die von früher Arbeitslosigkeit nicht betroffen waren.

Was den Übergang am oberen Ende des Zertifikationsspektrums, von den Ausbildungen auf der Tertiärstufe, in den Arbeitsmarkt betrifft, so erweist sich eine vom Bundesamt für Statistik durchgeführte längsschnittliche Analyse des Absolventinnen- und Absolventenjahrgangs 2008 als aufschlussreich (BFS, 2015). Die Population wurde zu zwei Zeitpunkten befragt: im ersten und im fünften Jahr nach Erwerb ihres Hochschulabschlusses. Hatte die Erwerbslosenquote ein Jahr nach Abschluss je nach Titel (Bachelor, Master, Doktorat) und Hochschultyp (universitäre, pädagogische oder Fachhochschule) noch zwischen 0.6 und 5.3% variiert, überschritt sie vier Jahre später nur mehr bei den Masterabschlüssen der universitären Hochschulen die 2%-Grenze. Auch die übrigen erhobenen Arbeitsmarkt-Parameter (ausbildungsadäquate Beschäftigung, befristete Arbeitsverhältnisse, Besetzung von Führungspositionen, Einkommen) indizieren, dass die Arbeitsmarktaborption von Personen mit hochschulischem Tertiärabschluss in der Schweiz exzellent ausfällt. Insbesondere der Einkommenszuwachs zwischen dem ersten und dem zweiten Beobachtungszeitpunkt (bis zu 25%) legt auch eine rasche und beträchtliche Bildungsrendite nahe. Die Ergebnisse indizieren eine starke Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt und stehen in eklatantem Widerspruch zur im öffentlichen bildungspolitischen Diskurs immer wieder monierten «Akademisierungsfalle», wonach die Beschäftigungsaussichten der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ungünstiger seien als diejenigen der beruflich Ausgebildeten (vgl. etwa Strahm & Eckert-Stauber, 2014).

Hinsichtlich des Übertritts von der beruflichen Grundbildung in den Arbeitsmarkt nutzten in den vergangenen Jahren zahlreiche Forschende die TREE-Daten für arbeitsmarktökonomische und –soziologische Verlaufsanalysen auf Makro- und Meso-Ebene. Die Ergebnisse dokumentieren zum einen nachdrücklich die hohe Segmentation des schweizerischen Arbeitsmarktes, die in engem Zusammenhang mit den betrieblich und beruflich z.T. hoch spezifischen Qualifikationsbündeln stehen, welche in der dualen beruflichen Grundbildung vermittelt werden.

Einen Analyseschwerpunkt bildet dabei die Frage nach dem Verhältnis zwischen allgemeinen (schulischen) und spezifischen (betrieblichen, beruflichen) Qualifikationen sowie deren Einfluss auf den Arbeitsmarkteintritt bzw. Erwerbsverlauf. Müller und Schweri (2015) halten diesbezüglich mit Blick auf Betriebs- bzw. Berufswechsler zunächst fest, dass die betriebliche Mobilität von Lehrabgängerinnen und -abgängern hoch sei (rund 50%), die berufliche dagegen gering (7%).

Der Qualifikationstransfer, so die beiden Autoren weiter, sei gewährleistet, wenn sie den Betrieb wechseln, jedoch im erlernten Beruf bleiben. Ein Berufswechsel nach Abschluss einer beruflichen Grundbildung gehe dagegen mit einer Lohneinbusse einher. Als bedeutsamer Einflussfaktor für Berufswechsel wird die Arbeitslosenquote im Berufsfeld genannt. Müller und Schweri schliessen daraus, dass es in Berufsfeldern mit hoher Arbeitslosigkeit wichtig sei, transferierbares Humankapital zu vermitteln, um nach dem Lehrabschluss günstige(re) Beschäftigungsperspektiven in anderen Berufsfeldern nutzen zu können. Zu ähnlichen Schlüssen gelangen auch Eggenberger et al. sowie Rinawi et al. (Eggenberger, Rinawi, & Backes-Gellner, 2015; Rinawi, Krapf, & Backes-Gellner, 2014).

Auch Buchs et al. (2015) konstatieren, dass die Quote der Berufswechsler unter den Lehrabsolventinnen und –absolventen gering sei. Sie schliessen daraus, dass die Passung zwischen beruflichen Qualifikationen, die das Berufsbildungssystem bereitstellt, und dem Stellenmarkt für Berufsneulinge im grossen Ganzen gut sei. Die niedrige Berufswechselquote ist laut Buchs und Kolleginnen jedoch auch ein Ausdruck einer ausgeprägten fachlichen Segmentierung des Schweizer Arbeitsmarktes. Für die Wahrscheinlichkeit eines Berufswechsels sei dabei die fachliche Zusammensetzung des Angebots an offenen Stellen auf dem Arbeitsmarkt bedeutsamer als die Gesamtarbeitsmarktlage. Sacchi (2016, p. 18) et al. weisen darauf hin, dass in diesen stark segmentierten Strukturen berufliche Mobilität nur in eng begrenzten Subsegmenten des Arbeitsmarktes möglich sei.

Liebig et al. (2012) haben auf der Basis des TREE-Datensatzes die Arbeitsmarktintegration junger Migrantinnen und Migranten untersucht. Dabei orten sie erhebliche Exklusionsrisiken für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund. Sie stellen etwa fest, dass junge Migrantinnen und Migranten aus südeuropäischen Ländern und der Türkei mehr als doppelt so häufig wie «Einheimische» ohne nachobligatorischen Abschluss bleiben und viermal so häufig nicht erwerbstätig sind (op. cit. p. 59ff.). In dieser Risikogruppe, so Liebig et al. weiter, sei deshalb ein Berufsbildungsabschluss von herausragender Bedeutung. Die Autoren können zeigen, dass sich die Arbeitsmarktintegration von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund nicht wesentlich von derjenigen der «Einheimischen» unterscheidet, wenn sie einen Lehrabschluss erworben haben.

Ein weiterer Analyseschwerpunkt, in dem massgeblich dank den TREE-Daten erhebliche Forschungslücken zumindest teilweise geschlossen werden konnten, ist die starke Geschlechtertypik bzw. Genderisierung des Arbeitsmarkt-Einstiegs in der Schweiz (überblicksweise und in internationaler Perspektive siehe Imdorf, Hegna, & Reisel, 2015). Sie kann gewissermassen als Fortsetzung oder als Folge der in Abschnitt 3.4 (S. 34) referierten Befunde zur starken Geschlechtertypik der Ausbildungsverläufe in der Schweiz gelesen werden. Die starke horizontale Segregation der beruflichen Grundbildung entlang «männertypischer» und «frauentypischer» Lehrberufe schlägt sich beim Berufseinstieg auch stark in einer horizontal segregierten Allokation auf dem Arbeitsmarkt nieder (vgl. etwa Imdorf & Hupka, 2015; Schwiter et al., 2014).

Bei den Absolventinnen und Absolventen von akademischen Ausbildungen auf Tertiärstufe fällt dagegen laut Imdorf & Hupka eine hohe vertikale geschlechtsspezifische Segregation auf: Tertiär gebildete Frauen sind *ceteris paribus* deutlich seltener in Führungspositionen anzutreffen und weisen markant tiefere Einkommen bzw. Bildungsrenditen auf als ihre männlichen Kollegen. Die unerklärten geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede stehen auch im Zentrum der Analyse von Bertschy et al. (2014). Das Autorenteam zeigt, dass die unerklärte Lohndifferenz zwischen Männern und Frauen bereits beim Berufseinstieg rund sieben Prozent beträgt. Verschiedene weitere Arbeiten verdeutlichen überdies, in welchem Ausmass Geschlechterrollenbilder insbesondere im Hinblick auf eine antizipierte Familiengründung nicht nur bei der Ausbildungswahl, sondern auch von allem Anfang an in der Erwerbslaufbahn eine Rolle spielen (Baumgarten, Luterbach, & Maihofer, Andrea, 2017; Kanji & Hupka-Brunner, 2015).

Was mit nationalen Kohortendaten wie denjenigen von TREE (allein) naturgemäss nicht analysiert werden kann, sind Folgen und Wirkungen grenzüberschreitender Arbeitsmigration auf den Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt in der Schweiz. Mit Blick auf das S. 29f. postulierte Ungleichgewicht bezüglich Qualifikationsstruktur zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem legen die (wenigen) zu diesem Thema verfügbaren Makro-Analysen nahe, dass die anhaltend hohe Einwanderung insbesondere hoch qualifizierter Personen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt eher Kompensations- als Substitutionscharakter hat (Favre, Lalive, & Zweimüller, 2013; Seco et al., 2015). Favre et al. konstatieren klar, dass *«Verdrängungseffekte aufgrund der starken Zuwanderung seit 2002 gering sind. Wir finden keine signifikante Abnahme der Beschäftigung der in der Schweiz ansässigen Wohnbevölkerung als Folge der starken Zunahme der Nettoimmigration.»* (op. cit., p. 113)

3.5 Fazit

Der in diesem Kapitel aufgearbeitete Forschungsstand verdeutlicht, dass sich die Übergänge von der Ausbildung ins Erwerbs- und Erwachsenenleben in den vergangenen Jahrzehnten in allen post-industriellen, wissensbasierten Gesellschaften grundlegend verändert haben. Die Bildungsbeteiligung auf den post-obligatorischen Bildungsstufen, insbesondere der Tertiärstufe, hat sich markant erhöht, vor allem für die jungen Frauen. Die Transitionsprozesse selber setzen aufgrund der längeren Ausbildungszeiten später ein, sind weniger standardisiert, diskontinuierlicher und reversibler⁵⁶ geworden und dauern länger.

Trotz der starken Ausweitung der Bildungsbeteiligung auch auf den höheren Bildungsstufen ist die soziale Ungleichheit bezüglich Bildungserwerb hoch geblieben. Dies gilt im internationalen Vergleich besonders ausgeprägt für die Schweiz. Aufgrund des verfügbaren Forschungsstandes dürften insbesondere drei spezifische institutionelle Faktoren dafür mitverantwortlich sein. Erstens verdeutlichen jüngere Forschungsergebnisse (massgeblich auch diejenigen auf Basis der TREE-Daten) den «langen Schatten» des *early tracking* im schweizerischen Bildungssystem. Die weitgehend irreversible Selektion der Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche «Leistungszüge» beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I hat zum einen eine starke unmittelbare sozial segregierende Wirkung, die sich auf Grund von curricular bedingten Schereneffekten in der Leistungsentwicklung bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit markant akzentuiert. Zum anderen prädeterminiert sie unabhängig von den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auch ganz stark die Möglichkeiten, welche diesen auf ihren nachobligatorischen Bildungslaufbahnen offen stehen.

Auf Sekundarstufe II akzentuiert zweitens die ausserordentlich tiefe Gymnasialquote die soziale Selektivität beim Bildungserwerb. Wie in diesem Kapitel mehrfach gezeigt wurde, wirkt aber drittens auch die Berufsbildung stark sozial stratifizierend und segregierend. Die erhebliche Bedeutung von nicht-schulischen bzw. -kognitiven Kompetenzen (z.B. «Arbeitsmarkt-Tugenden», soziale Konformität, etc.) bei der Lehrlingsselektion dürfte summa summarum dazu führen, dass der Einfluss leistungsunabhängiger, askriptiver individueller Merkmale (neben der sozialen Herkunft etwa auch der Migrationshintergrund oder das Geschlecht) auf den Bildungserfolg im Berufsbildungsbereich ausgeprägt ist und bleibt.

Die referierten Forschungsergebnisse zeigen darüber hinaus in aller Deutlichkeit, wie stark die Selbstwahrnehmung des Bildungssystems im öffentlichen Diskurs mit den Mechanismen kontrastiert, welche sein (Dys-)Funktionieren bestimmen. Während das System sich selber als vertikal und horizontal «durchlässig» und «anschlussfähig» beschreibt⁵⁷, indizieren die verfügbaren Verlaufsanalysen eine hohe, für die betroffenen Individuen kaum überwindbare Segregation und Segmentation, die ein hohes Mass an Diskontinuitäten in einer grossen Zahl individueller Bil-

⁵⁶ im Sinne der Umkehrbarkeit der Transitionsrichtung (Mehrfachtransitionen zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem).

⁵⁷ Vgl. etwa <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>, abgerufen am 15.10.2017.

dungslaufbahnen generiert. Diese Diskontinuitäten wiederum, so eine zunehmende Anzahl von belastbaren wissenschaftlichen Befunden, verschärfen für viele junge Menschen *sui generis* das Risiko, vorzeitig aus ihrer Ausbildungslaufbahn auszusteigen (vgl. vertiefend insbesondere die Beiträge 5 und 6 des Promotionskorpus dieser Dissertation).

Was schliesslich den Einstieg in den Arbeitsmarkt betrifft, so vermitteln die verfügbaren Ergebnisse auf Makro-Ebene zunächst ein günstiges Bild: Die Erwerbsquote der jungen Menschen, die das Bildungssystem verlassen, ist im internationalen Vergleich beneidenswert hoch, die Erwerbslosenquote ebenso beneidenswert tief. Ein grosser Teil der Ausbildungsabgängerinnen und -abgänger ist nach vollzogenem Übergang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem rasch stabil und ausbildungsadäquat beschäftigt, prekäre Beschäftigungsverhältnisse betreffen nur eine relativ kleine Minderheit.

Verschärfte Risikolagen bezüglich Arbeitsmarktintegration betreffen erwartungsgemäss junge Menschen, welche das Ausbildungssystem ohne nachobligatorischen Abschluss verlassen. In der französischsprachigen Schweiz ist diese Risikogruppe deutlich grösser als in der deutschsprachigen (16 vs. 8 Prozent). Erhöhte Risiken der Arbeitsmarkt-Exklusion sind allerdings auch bei gewissen Gruppen von Absolventinnen und Absolventen der Berufsbildung zu beobachten, vor allem im Bereich der Eidgenössischen Berufsatteste (EBA) und bei Inhaberinnen und Inhabern Eidgenössischer Fähigkeitszeugnisse in Lehrberufen mit tiefem schulischem Anforderungsniveau.

Eine Reihe von Transitionsanalysen weist überdies darauf hin, dass weite Teile des schweizerischen Arbeitsmarktes hoch segmentiert sind, und dass die berufliche Mobilität über diese Arbeitsmarktsegmente hinaus marginal bleibt. Dies bleibt so lange unproblematisch, als die Angebots-Nachfrage-Relationen innerhalb eines bestimmten Segments im Gleichgewicht sind, kann aber bei tiefgreifenderen segmentspezifischen Strukturveränderungen zu Problemen bezüglich «transferable skills» führen.

Als problematisch erweist sich auf Grund der verfügbaren Forschungsergebnisse auch die ausgeprägte Genderisierung oder Geschlechtsspezifität des Berufseinstiegs, die weitgehend der ausgeprägten Geschlechtertypik der Berufsbildung folgt. Darüber hinaus stellen einschlägige Analysen bereits zu Beginn der beruflichen Laufbahn signifikante unerklärliche Lohnunterschiede zu Ungunsten der Frauen fest.

Der Berufseinstieg ist in den vergangenen Jahrzehnten schwieriger geworden: Zum einen ist die relative Jugendarbeitslosigkeitsrate (im Vergleich zur Gesamtarbeitslosigkeit) zwischen 1990 und 2010 signifikant gestiegen. Zum anderen ist das Stellenangebot für Berufseinsteiger seit der Jahrtausendwende um etwa die Hälfte zurückgegangen.

Schliesslich deutet die seit Beginn der Nullerjahre anhaltend hohe Arbeitsimmigration insbesondere von hoch (d.h. auf Tertiärstufe) qualifizierten Arbeitskräften darauf hin, dass das schweizerische Bildungssystem nur unzureichend in der Lage ist, den Fachkräftebedarf des Arbeitsmarktes zu decken.

Empirische und theoretische Lücken

Bezüglich Datengrundlagen und Forschungsbefunden zum Übergang zwischen Ausbildungs- und Erwerbssystem sind in den vergangenen Jahrzehnten in der Schweiz grosse Fortschritte erzielt worden. Nichtsdestotrotz bleiben sowohl konzeptionell-theoretisch als auch empirisch bedeutende Forschungslücken:

- Eine bildungssoziologische und interdisziplinäre Perspektive auf Gesamtsystemebene ist auch im aktuellen Forschungsdiskurs nach wie vor relativ schwach vertreten. Dieser war lange – und ist es z.T. auch aktuell noch – stark geprägt von partikulären, fragmentierten Sichtweisen. Untersucht wurden schwergewichtig Teilaspekte der *school-to-work transitions*, etwa spezifische Übergänge von einer Bildungsstufe zur nächsten oder Übergänge von bestimmten Teil-

populationen (Lehrlinge, Gymnasiasten, Hochschulabsolventen, Schülerinnen und Schüler einzelner Kantone, usw.). In disziplinärer Hinsicht dominierten lange erziehungswissenschaftliche Arbeiten auf Mikro- und Meso-Ebene, während (bildungs)soziologische Sichtweisen und Modellierungen marginal blieben (Leemann, Imdorf, Gonon, & Rosenmund, 2013).

- Dieses Defizit äusserte sich auch darin, dass Institutionen und Strukturen, die die Übergänge prägen und bestimmen, im Forschungsfeld bis in die Gegenwart hinein kaum in den Blick genommen wurden (Gomolla & Radtke, 2007; Imdorf, 2007a; Solga, 2005). So dominierten sowohl im politischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs lange individualisierende Ansätze und Perspektiven, welche nicht selten die Verantwortung für Verlauf und Ergebnis der beobachteten Transitionen in einer «*blame the victim*»-Optik einseitig den betroffenen Jugendlichen zuwiesen.
- Eine indirekte Folge der skizzierten fragmentarisch-partikularen Forschungsperspektiven war und ist es auch, dass der kumulative Charakter der Selektions- und Allokationsstrukturen, welche die *school-to-work transitions* prägen, unzureichend in den Fokus gerückt wird.
- Ein bedeutsamer «blinder Fleck» im Forschungsfeld ist schliesslich das ausgesprochen dualistische Verhältnis zwischen Berufs- und Allgemeinbildung, das das schweizerische Bildungssystem kennzeichnet. Anzumerken ist hier in forschungshistorischer Hinsicht insbesondere, dass die Berufsbildung als Forschungsgegenstand in der Schweiz lange stark vernachlässigt wurde. Dies hat sich in den letzten zehn bis 20 Jahren zum Besseren gewendet.⁵⁸ Bildungssoziologische Fragestellungen bleiben jedoch paradoxerweise in diesem Teilsystem, das von der grossen Mehrheit aller jungen Menschen in der Schweiz durchlaufen wird, «minoritär» (Leemann et al., 2013). Fast gänzlich abwesend sind sie darüber hinaus dort, wo es darum ginge, die Rolle der Berufsbildung im Bildungssystem als Ganzem zu reflektieren und zu klären – einschliesslich der starken Dynamik des Wandels, der sie in den vergangenen Jahrzehnten unterworfen war und ist.

⁵⁸ Seit den Nullerjahren wurden an den Deutschschweizer Hochschulen mehrere Lehrstühle mit Personen besetzt, deren Forschungsprofile Schwerpunkte in der Berufsbildungsforschung aufweisen. Auch das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) hat seine Forschungsaktivitäten in diesem Bereich verstärkt. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch das Berufsbildungsforschungsprogramm des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), dessen «Leading Houses» der Berufsbildungsforschung verpflichtet sind.

4 Synopsis des Promotionskorpus

Der Korpus der vorliegenden Promotionsarbeit umfasst sechs Beiträge, die allesamt aus dem Kontext der TREE-Studie hervorgegangen sind, deren Leitung der Autor seit 2000 mitverantwortet (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, siehe TREE, 2016 sowie www.tree.unibe.ch). Auf der Basis der TREE-Daten sind bislang insgesamt gegen 250 Publikationen entstanden, an deren rund 50 der Schreibende als alleiniger oder Ko-Autor beteiligt war.⁵⁹

Der Auswahl der Beiträge lagen folgende Überlegungen bzw. Kriterien zu Grunde:

- Thematische und konzeptionelle Relevanz und Repräsentativität hinsichtlich der Forschungsschwerpunkte des Autors;
- Relevanz bezüglich ihres Beitrags zur Schliessung der unter 3.5 formulierten Forschungslücken;
- Berücksichtigung unterschiedlicher Aggregations-Ebenen der Analyse (sowohl Gesamtsystem-Ebene als auch Ebene der Teilsysteme und deren Zusammenwirken);
- (wissenschafts-)publizistische Vielfalt der Publikationsformen.

Mit Ausnahme von Beitrag 3 durchliefen sämtliche Beiträge des Korpus ein Begutachtungsverfahren (peer review).

4.1 Beitrag 1:

Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben. Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (Hg.). Sozialbericht 2008. Zürich: Seismo, 60-81.⁶⁰

Der Artikel wurde auf Einladung der Herausgeber als Vertiefungsbeitrag zum Sozialbericht 2008 verfasst. Er rekurriert nebst einer umfangreichen Literaturrecherche zum damaligen Forschungsstand auf zentrale, damals verfügbare Befunde der TREE-Studie, an deren Verfassung der Schreibende ebenfalls massgeblich beteiligt war (Bertschy, 2007; BFS/TREE, 2003, vgl. auch Beitrag 4 des Korpus der vorliegenden Promotion). Ausgehend vom im internationalen Vergleich hohen Einfluss der sozialen Herkunft auf schulische Leistung und Bildungserfolg in der Schweiz identifiziert der Artikel bildungssystemimmanente Faktoren, welche Bildungsungleichheit begünstigen. Als einen wesentlichen Faktor benennt der Autor einerseits das *early tracking* beim Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I, das, so belegen die referierten TREE-Ergebnisse eindrücklich, die nachobligatorischen Bildungschancen stark und leistungsunabhängig prädestiniert. Unter dem Eindruck des akuten Lehrstellenmangels Ende der 1990er- und anfangs der Nullerjahre, von dem die untersuchte TREE-Kohorte stark betroffen war, bezeichnet der Beitrag den Übergang in nachobligatorische Ausbildungen am Ende der Schulpflicht andererseits als regelrechtes Nadelöhr, das für die schwächeren Lernenden das Risiko eines frühzeitigen Ausstiegs aus dem Bildungssystem erhöhe und sozial ungleichheitsverschärfend wirke.

Im Sinne einer konzeptionellen Provokation führt der Beitrag den Begriff der Rationierung in den schweizerischen Forschungsdiskurs ein.⁶¹ So wirke etwa das *early tracking* sowie das unzureichende Angebot an Ausbildungsplätzen auf Sekundarstufe II de facto rationierend: Neben der quantitativen Dimension des Ausbildungsplatzmangels auf Sekundarstufe II komme dabei insbesondere die segregative Organisation der Sekundarstufe I einer «qualitativen Rationierung» gleich,

⁵⁹ Vgl. vollständiges Publikationsverzeichnis unter http://www.tree.unibe.ch/ergebnisse/publikationen/index_ges.html#pane327459, abgerufen am 15.10.2017.

⁶⁰ Dieser Beitrag liegt auch auf französisch vor (T. Meyer, 2009b).

⁶¹ Kreckel (2004, p. 77ff.) spricht in ähnlichem Zusammenhang von der sozialen Verknappung symbolischer Güter.

da sie für eine erhebliche Minderheit von Schülerinnen und Schülern die «Vorenthaltung sozialer Chancen» bzw. «Beschneidung von Lerngelegenheiten» bedeute (op. cit., p. 75).

In seiner synoptischen Anlage zeigte der Beitrag für die Schweiz erstmals auf der Basis von belastbaren repräsentativen Verlaufsdaten die kumulative Wirkung von Selektions- und Allokationsprozessen im Bildungssystem über mehrere Bildungsstufen hinweg. In einer populärwissenschaftlichen Kurzfassung floss der Beitrag auch in den Dialog zwischen Bildungspolitik und Wissenschaft im Rahmen der von der Akademie der Wissenschaften Schweiz angestossenen Publikations- und Veranstaltungsreihe «Zukunft Bildung Schweiz» ein (T. Meyer & Hupka-Brunner, 2012).

4.2 Beitrag 2:

Meyer, T. (2009). Can «vocationalisation» of education go too far? The case of Switzerland. European journal of vocational training, 46(1), 28-40.

Die Zeitschrift «European journal of vocational training», in der dieser Beitrag erschien, wurde bis 2010 vom European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), der Berufsbildungs-Entwicklungsagentur der Europäischen Gemeinschaft, als wissenschaftliches Diskussionsforum zur Thematik der Berufsbildung herausgegeben. Der Beitrag setzt sich kritisch mit den Grenzen eines Bildungssystems auseinander, das so stark auf die duale Berufsbildung ausgerichtet ist wie das schweizerische.

Unter dem Eindruck der massiven Angebots-Nachfrage-Ungleichgewichte im Zuge der Lehrstellenkrise der 1990er und Nullerjahre weist der Beitrag erstens auf das strukturelle Risiko hin, das ein Ausbildungssystem eingeht, welches die Bereitstellung von fast zwei Dritteln seiner Ausbildungsplätze auf Sekundarstufe II «der unsichtbaren Hand des Marktes» überlässt.

Der Beitrag hinterfragt zweitens das Konzept der Beruflichkeit oder Verberuflichung (vocationalisation) kritisch, das in der Schweiz bildungspolitisch als sakrosankt gilt. Er kritisiert dabei insbesondere, dass sowohl die Definition und Aushandlung der Kompetenzen, die im Rahmen der Berufsbildung erworben werden sollen, als auch die Rahmenbedingungen von deren «dualem» Erwerb und ihre arbeitsmarktliche Relevanz wissenschaftlich weit gehend unerforscht sind: *«This leads us to the general difficulty of negotiating, defining, and measuring complex skills portfolios such as those found in VET. Little do we know in Switzerland about how exactly they are acquired, why and under which circumstances their acquisition works (well) or not, and what the particular effects of the 'duality' of VET are.»*

Vor dem Hintergrund des starken «Tertiärisierungsdrucks»⁶², der von postindustriellen wissensbasierten Arbeitsmärkten ausgeht, moniert der Beitrag drittens das (zu) geringe Potenzial der dualen Berufsbildung in der Schweiz, was den Zugang zu Ausbildungen auf der Tertiärstufe betrifft. Dieses Manko wird ausführlicher im Beitrag 3 des Promotionskorpus aufgenommen.

⁶² I.e. die hohe Nachfrage nach Arbeitskräften mit einem Abschluss auf Tertiärstufe.

4.3 Beitrag 3:

Meyer, T. (2016). Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE. Bern: TREE.

Dieser Beitrag ist eine kondensierte verschriftlichte Publikation eines Hauptvortrags, den der Autor 2016 am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung gehalten hat.⁶³ Er nimmt das im Titel des Kongresses enthaltene Motiv der Grenzen bzw. Grenzziehungen auf und lotet Binnen- und Aussengrenzen des schweizerischen Bildungssystems und deren Wirkungen aus. Vor dem Hintergrund der zunehmenden «Tertiärisierung» der Bildung vertieft er die bereits in Promotionsbeitrag 2 skizzierte Problematik des schwachen Potenzials der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II hinsichtlich des Übertritts in Ausbildungen der Tertiärstufe.

Ausgehend von der auf tiefem Niveau stagnierenden Berufsmaturitätsquote zeigt der Beitrag, dass von hundert Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung lediglich gut zehn schlussendlich einen Fachhochschulabschluss erwerben. Vor dem Hintergrund des hohen Tertiärisierungsdrucks seitens des Arbeitsmarkts, der seit der Ratifizierung des Freizügigkeitsabkommens mit der Europäischen Union mit einer massiven Einwanderung von hoch (d.h. tertiär) qualifizierten Arbeitskräften aus dem Ausland kompensiert wird, wird diese Quote als ungenügend bezeichnet. Dies um so mehr, als das Rekrutierungsfeld, aus dem heraus sich die Berufsmaturitäten im Wesentlichen alimentieren, nach wie vor auf sehr wenige Lehrberufe beschränkt bleibe. Angesichts des unbestreitbar engen Zusammenhangs zwischen dem schulischen Anforderungsniveau und der Berufsmaturquote eines Lehrberufs sehe sich die Berufsbildung vermehrt mit der Frage konfrontiert, mit welchem minimalen Allgemeinbildungsniveau sie junge Menschen aus der Grundbildungsphase auf Sekundarstufe II entlassen wolle.

Stufenübergreifend stellt der Beitrag sodann die Verbindung zum in Beitrag 1 thematisierten *early tracking* auf Sekundarstufe I her, welches bereits auf dieser Stufe eine angemessene Ausschöpfung des Begabungspotenzials junger Menschen kompromittiere und nachhaltige Folgen für die nachobligatorische Ausbildungslaufbahn entwickle: Durch den Mechanismus, dass Schülerinnen und Schülern aus Sek I-Schultypen mit Grundanforderungen auch bei guter Leistung oft nur Lehrberufe mit tiefem Anforderungsniveau offen stünden, seien diese vielfach nicht in der Lage, ihr Potenzial auf Sekundarstufe II zu verwirklichen. Diese Chancen- bzw. Risikostrukturen hätten stark kumulativen Charakter und bewirkten einen regelrechten Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben (vgl. auch Beitrag 1 des Promotionskorpus).

4.4 Beitrag 4:

Meyer, T., Bertschy, K. (2011): The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Hg.), Transitionsprozesse im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE (pp. 92-119). Zürich: Seismo.

Dieser Beitrag fasst synoptisch die wichtigsten Ergebnisse der ersten sechs Beobachtungsjahre der TREE-Kohorte 2000 mit Fokus auf den Arbeitsmarkteinstieg zusammen. Er erschien 2011 im ersten Band einer Publikationsreihe, welche eine repräsentative Übersicht von Analysen und Ergebnissen bietet, die auf der Basis der TREE-Daten generiert werden. Ein zweiter Band der Reihe, die fortgesetzt werden soll, ist 2016 erschienen. Der Schreibende war auch massgeblich an der Herausgabe der beiden bisher erschienenen Sammelbände beteiligt.

⁶³ «Wo endet die Schule? Transformation und Verschiebung der Bildungsgrenzen.», Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), 29.6.-1.7.2016, Lausanne. <http://wp.unil.ch/ssre2016/de/>, abgerufen am 15.10.2017.

Im Zentrum des Beitrags stehen diejenigen, welche den Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben aus der beruflichen Grundbildung heraus vollzogen haben. Als Kontrastgruppe wird den Abgängerinnen und Abgängern der beruflichen Grundbildung (Sekundarstufe II) die Gruppe derjenigen gegenübergestellt, welche das Ausbildungssystem ohne nachobligatorischen Abschluss (z.B. Lehrabschluss, Maturitätszeugnis) verlassen.

Die Bilanz der beobachteten Übergänge fällt nach sechs Jahren Beobachtungszeit mehrheitlich positiv aus. Die Erwerbstätigenquote derjenigen, die das Bildungssystem verlassen haben, ist mit 87% hoch, und rund vier von fünf Abgängerinnen und Abgängern der beruflichen Grundbildung üben sechs Jahre nach Erfüllung der obligatorischen Schulpflicht den Beruf aus, den sie erlernt haben. Wer dagegen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss in den Arbeitsmarkt einsteigt, ist klar im Nachteil. «Ausbildungslose» sind weniger häufig erwerbstätig, häufiger arbeitslos, länger auf Stellensuche, verdienen weniger und sind häufiger prekären Erwerbsbedingungen wie Unterbeschäftigung oder Arbeit auf Abruf ausgesetzt. Der Vergleich mit früheren TREE-Zwischenergebnissen (T. Meyer, 2005) legt nahe, dass sich die Benachteiligung dieser Gruppe gegenüber den «Zertifizierten» über die Zeit verschärft.

Doch auch für die jungen zertifizierten Berufsleute vollzieht sich der Übergang in den Arbeitsmarkt längst nicht immer reibungslos. Deren Erwerbslosenquote lag sechs Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule bei rund 7%, fast doppelt so hoch wie bei der Erwerbsbevölkerung insgesamt. Die Inzidenzrate über einen längeren Zeitraum hinweg dürfte noch um einiges höher liegen. Rund ein Viertel der erwerbstätigen zertifizierten Berufsleute sind mit prekären Arbeitsbedingungen wie Unterbeschäftigung, Arbeit auf Abruf, Befristung der Anstellung oder mit ausbildungsinadäquater Beschäftigung konfrontiert.

Auffällig sind die teilweise eklatanten Unterschiede der wichtigsten Arbeitsmarktparameter nach Geschlecht und nach Sprachregion. So verdeutlichen die TREE-Ergebnisse, dass Frauen *ceteris paribus* bereits in der Phase des Einstiegs in den Arbeitsmarkt im Vergleich zu den Männern unerklärte Lohnneinbussen hinnehmen müssen. Die Befunde legen auch nahe, dass sich der Arbeitsmarkteinstieg der jungen Erwachsenen in der Deutschschweiz unter substanziell anderen Bedingungen vollzieht als in der französischen und italienischen Schweiz. Letztere sehen sich deutlich tieferen Erwerbstätigenquoten, einem stark erhöhten Erwerbslosigkeitsrisiko, tieferen Löhnen sowie höheren Unterbeschäftigungsquoten ausgesetzt. Ausserdem bleiben in der französischen Schweiz deutlich mehr junge Erwachsene ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss als in der deutschen.

Dieser Beitrag ist auch ein Beispiel für den in unregelmässigen Abständen publizierten «Basis-Output» von TREE. Unter diesem Label veröffentlichte TREE von allem Anfang an in synoptischer Form relevante jeweils aktuelle Zwischenergebnisse, die multivariat abgesicherte deskriptive Kennziffern und Analysen zu Handen der wissenschaftlichen Gemeinschaft einerseits, andererseits aber auch zu Handen einer breiteren Öffentlichkeit umfassen. Eine frühe Fassung des Beitrags erschien auch auf deutsch und auf französisch.⁶⁴ Die Reihe dieser synoptischen Ergebnis-Updates ist inzwischen (immer unter Mitarbeit des Schreibenden) mehrfach fortgesetzt worden (Gomensoro et al., in Vorbereitung; A. Keller et al., 2010; Scharenberg et al., 2014).

⁶⁴ Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T (2007). An der Zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007. Bern: TREE.

Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T (2007). Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE, mise à jour 2007. Berne: TREE.

4.5 Beitrag 5:

Hupka-Brunner, S., Meyer, T. Stalder, B. E. & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In BIBB/DJI (Hg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, 173-188

Im Kontext eines Sammelbandes in international vergleichender Perspektive leistet dieser Beitrag zunächst auf der Basis von bildungsstatistischen Datenreihen eine Synopsis der Entwicklung von Ausbildungsangebot und –nachfrage in der Schweiz seit den 1980er Jahren. In einem zweiten Teil wird auf der Basis der TREE-Daten mittels eines logistischen Regressionsmodells ermittelt, welchen Einfluss individuelle Herkunftsmerkmale, Leistung und schulisch-institutionelle Faktoren auf die Einstiegschancen an dieser Schwelle haben. Die Modellierung zeigt, dass alle drei Merkmalsgruppen einen eigenständigen Einfluss ausüben. Mit Blick auf den Einfluss von Strukturmerkmalen des Bildungssystems (insbesondere des *early tracking* auf Sekundarstufe I) referiert der Beitrag deutliche empirische Hinweise, dass die faktische Rationierung des Bildungsangebots (vgl. auch Beitrag 1 des Promotionskorpus) bereits ab der Sekundarstufe I das Risiko erhöht, dass Schulabgängerinnen und –abgängern in der Schweiz unabhängig von der erbrachten schulischen Leistung der Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung verwehrt bleibt. Bildungsrationierung auf Sekundarstufe I erführen in erster Linie diejenigen Lernenden, die am Ende der Primarstufe – zumeist irreversibel – in Schultypen für Leistungsschwächere eingeteilt werden. Diese Einteilung gehe oft nicht nur Hand in Hand mit einer (für die ganze Sekundarstufe I) dauerhaften Zurückstufung von Lern- und Leistungszielen sowie einer quantitativen und qualitativen Reduktion von Lernanregungen und -inhalten. Die Effekte dieses Zuweisungsprozesses seien vielmehr auch für die Chancenstrukturen der nachobligatorische Bildungslaufbahn massiv, vielfältig und nachhaltig. Beim Übertritt in die Sekundarstufe II entwickle der Umstand, einen «schwachen» Sek-I-Schultyp besucht zu haben, einen beträchtlichen Stigmatisierungseffekt: Die Chancen der Betroffenen, (direkt) in zertifizierende Sek-II-Ausbildungen einsteigen zu können, seien *ceteris paribus* signifikant und nachhaltig vermindert.

Verschärft werde dieses Chancenminus durch den zweiten Rationierungseffekt, das Angebot an zertifizierenden Ausbildungsplätzen auf Sekundarstufe II, das im Fall der untersuchten TREE-Kohorte substanziell hinter der Nachfrage zurückblieb. Die dadurch entstehende Angebotsdominanz führe u. a. etwa dazu, dass (berufliche) Ausbildungsplätze auch dann an Nachfrager aus «höherwertigen» Sek-I-Schultypen vergeben werden, wenn Bewerberinnen und Bewerber mit «bescheideneren» schulischen Anforderungsprofilen dafür in Frage kämen.

Der spezifische Beitrag des Schreibenden zu diesem Sammelband-Artikel bestand einerseits in der erstmaligen Aufarbeitung der wichtigsten Übergangsparameter an der so genannten Ersten Schwelle, welche die relevanten Kennwerte sämtlicher Teilsysteme der Sekundarstufen I und II in der Perspektive einer mehrere Jahrzehnte umfassenden Zeitreihe synoptisch darstellte. Die Übertrittsmechanismen, die sich aus diesen Zeitreihen ableiten lassen, wurden sodann auf der Basis der TREE-Daten längsschnittlich modelliert. So konnten die Ergebnisse aus den querschnittlichen Bildungsregisterdaten des Bundesamtes für Statistik (BFS) mit den TREE-Längsschnittdaten erstmals trianguliert werden. Der wissenschaftliche Austausch mit dem BFS in diesem Bereich führte dazu, dass dieses die Fluss- und Übertrittsparameter, die sich auf der Basis der TREE-Daten berechnen liessen, in die Modellierung ihrer Prognosen für die Lernendenbestände auf den verschiedenen Bildungsstufen und für die verschiedenen Ausbildungstypen auf den nachobligatorischen Stufen einbaute. Damit konnte einerseits die Qualität der BFS-Prognosemodelle verbessert werden. Andererseits trugen diese Arbeiten dazu bei, dass das BFS

bei seinen Analysen vermehrt den Blick synoptisch auf das gesamte Bildungssystem richtete statt nur auf einzelne Ausbildungsprogramme und -stufen (Babel, Gaillard, & Strübi, 2013)⁶⁵.

4.6 Beitrag 6:

Sacchi, S., Meyer, T. (2016): Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 42(1), 9-39.

Dieser Beitrag ist konzeptionell und methodisch eine Weiterentwicklung und Verfeinerung von Beitrag 5 des Promotionskorpus. Die so genannten Übergangslösungen bzw. Brückenangebote eignen sich besonders gut als Kristallisationspunkt, an dem sich die kritischen Übergangsmechanismen zwischen den Sekundarstufen I und II festmachen lassen. Eine erste, schwergewichtig deskriptive Vorstudie dazu legte der Schreibende bereits 2003 vor (T. Meyer, 2003b). Der Artikel wurde von der Fritz-Thyssen Stiftung mit dem ersten Preis für den besten sozialwissenschaftlichen Aufsatz des Jahres 2016 ausgezeichnet.

Er beleuchtet zum einen, wie schulische, individuelle, familiäre und kontextuell-systemische Faktoren den Übertritt in Brückenangebote an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II beeinflussen. Zum anderen geht er der Frage nach, wie sich ein verzögerter Einstieg via ein Brückenangebot auf die Chance auswirkt, einen Abschluss der Sekundarstufe II zu erwerben. Die empirische Analyse auf der Basis der TREE-Daten modelliert zunächst die interessierenden Übertrittsprozesse mittels einer multinomialen logistischen Regression, um dann mittels Propensity Score Matching deren Wirkung auf die nachobligatorischen Bildungschancen abzuschätzen. Die Ergebnisse zu den Selektionsprozessen beim Übergang in Brückenangebote an der ersten Schwelle legen den Schluss nahe, dass nicht-kognitive Kompetenzen und motivationale Aspekte nur am Rande relevant sind, während sich für die Schulnoten und kognitive Kompetenzen (PISA literacy) keinerlei eigenständiger Einfluss nachweisen lässt. Die Befunde stehen damit in markantem Gegensatz zum stark individualisierenden bildungspolitischen Diskurs, der die Gründe für den Übertritt in ein Brückenangebot in erster Linie in Kompetenzdefiziten, ungünstigen Dispositionen und ungenügenden schulischen Leistungen der Jugendlichen ortet. Massgeblich sind vielmehr vor allem Herkunfts- und Strukturmerkmale, welche die Jugendlichen nicht beeinflussen können.

Die Analyse der Wirkungen liefert starke Indizien, wonach sich die Chance, in eine zertifizierende Sek-II-Ausbildung einzutreten und diese erfolgreich abzuschliessen, substanziell reduziert, wenn Schulentlassene nicht direkt in eine solche Ausbildung eintreten. Im Vergleich zu direkt einsteigenden Jugendlichen verringert sich dadurch die Chance, einen Sek.-II-Abschluss zu erlangen. Allerdings reduziert sie sich noch weitaus stärker, wenn Jugendliche nach der obligatorischen Schule zunächst ganz ohne Anschlusslösung verbleiben. Brückenangebote entfalten demnach durchaus eine positive Wirkung auf die Abschlusschancen, welche aber die negative Wirkung des verzögerten Einstiegs nicht vollständig zu kompensieren vermag.

⁶⁵ Die Prognose-Szenarien des BFS für das gesamte Bildungssystem werden seit 2013 publiziert und jährlich aktualisiert.

4.7 Synoptische Einordnung der Beiträge

Worin liegt nun die Bedeutsamkeit der im Korpus der vorliegenden Promotionsarbeit versammelten Beiträge im Feld der Transitionsforschung? Vorauszuschicken ist bei den nachstehenden Antworten auf diese Frage, dass die ausgewählten Beiträge und deren Ergebnisse eng mit den Geschichten und der Entwicklung der TREE-Studie als Ganzes verflochten sind.

Ein gemeinsamer Nenner bzw. roter Faden, der allen Beiträgen eigen ist, besteht darin, dass sie das Bildungssystem und seine Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wie dem Arbeitsmarkt in einer umfassenden makro-soziologischen Perspektive in den Blick nehmen. Das ist keine Selbstverständlichkeit in einem Forschungsfeld, das forschungshistorisch bis in die jüngere Gegenwart hinein durch fragmentarische, partikuläre Sichten auf einzelne Aspekte, Subsysteme und -populationen des Bildungssystems geprägt war. Dies ist in empirischer Hinsicht auch massgeblich dem bildungsstufen- und -systemübergreifenden, gesamtschweizerisch und sprachregional repräsentativen Studien- bzw. Stichprobendesign von TREE geschuldet. *Die Beiträge des Korpus* dieser Dissertation illustrieren beispielhaft den analytischen Gewinn davon, dass man dank der TREE-Daten die beobachteten Prozesse langfristig, reich kontextualisiert, prospektiv und auf verschiedenen Aggregationsebenen analysieren, mithin der Komplexität des Analysegegenstands empirisch angemessener Rechnung tragen kann, als dies vorher der Fall war. So können Interdependenzen und Wechselwirkungen zwischen einzelnen Segmenten bzw. Stufen des Bildungssystems in ihrer Gesamt-Mechanik modelliert werden.

In konzeptuell-theoretischer Hinsicht rückt der Korpus zweitens im soziologischen Spannungsfeld zwischen *structure* und *agency* die Rolle der Bildungsinstitutionen stärker ins Blickfeld. Dieser Fokus versteht sich wesentlich auch als Antwort und Reaktion auf lange Zeit forschungsfelddominante Paradigmen, welche bei der Analyse von Bildungsverläufen einseitig individualisierende Perspektiven einnahmen. Die Strukturen, innerhalb welcher sich individuelle Bildungsverläufe vollziehen, wurden dabei oft entweder ganz ausgeblendet oder unhinterfragt als gleichsam naturwüchsig dargestellt. Eine Reihe der in diesem Promotionskorpus versammelten Beiträge nimmt vor diesem Hintergrund für sich in Anspruch, zu zeigen, in welchem Ausmass die Ausgestaltung des Bildungssystems wirkmächtige Opportunitätsstrukturen schafft, welche Leben und Schicksal der sie durchlaufenden Individuen fundamental und nachhaltig beeinflussen.

Der Promotionskorpus legt drittens in aller Deutlichkeit offen, in welchem Ausmass das schweizerische Bildungssystem sowohl horizontal als auch vertikal segregierend und segmentierend wirkt. Die Befunde stehen in einem eklatanten Kontrast zur Selbstwahrnehmung und -darstellung des Systems, das sich zumindest im ausserwissenschaftlichen Diskurs weitgehend unwidersprochen als durchlässig und chancengerecht deklariert. Die Durchlässigkeit wird mit Blick auf zahlreiche Passerellen, Übergangs-, Nachhol- und Anschlussausbildungen postuliert, welche als Brücken zwischen einzelnen System-Segmenten konzipiert sind. De facto gilt für diese jedoch mehrheitlich, was Maag Merki (2016, p. 120) mit Blick auf die gymnasiale Matur auf dem zweiten Bildungsweg anmerkt: Dies sei «*zwar ein gut gemeintes Angebot für «Spätzügler», aber im Grunde genommen eine Strafe dafür, dass ein Bildungsabschluss auf dem «Königsweg» nicht erfolgreich gemeistert werden konnte.*»

Die bildungssystemisch angelegte starke Segmentation und Segregation generiert, dies ein weiterer, vierter relevanter Befund, ein hohes Mass an diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen. Nur gut die Hälfte aller Pflichtschulentlassenen durchlaufen laut den TREE-Ergebnissen die Sekundarstufe II so, wie die Struktur des Bildungssystems dies vorsieht. Die beobachteten Diskontinuitäten stellen fünftens wiederum per se einen Risikofaktor dar, in dem sie ceteris paribus frühzeitige Bildungsabbrüche begünstigen.

Segmentation und Segregation wirken auch sozial selektiv.⁶⁶ TREE allgemein und die Beiträge der vorliegenden Promotionsarbeit im Besonderen bestätigen sechstens zum einen nachdrücklich einen soliden Korpus von Forschungsergebnissen, der hoch konvergent auf den hohen Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg, mithin auf den hohen Grad der «Bildungsvererbung» hinweist. Dies betrifft nicht nur den sozialen Status im engeren Sinne, sondern auch andere askriptive Herkunftsmerkmale wie das Geschlecht oder den Migrationsstatus.

Darüber hinaus veranschaulichen die vorgelegten Beiträge siebtens jedoch auch die komplexen, kumulativ wirkenden Mechanismen, welche den beobachteten Prozessen sozialer Reproduktion zu Grunde liegen und das meritokratische Prinzip, dem das schweizerische Bildungssystem zumindest rhetorisch verpflichtet ist, substanziell kompromittieren. Als Beispiel kann dank TREE zum ersten Mal für die Schweiz prospektiv über mehrere Bildungsstufen hinweg nachgewiesen werden, in welchem Ausmass die segregative Sekundarstufe I nachobligatorische Ausbildungsverläufe und –erfolge prädestiniert.

Als achter und letzter Punkt sind die eher konzeptuell-programmatischen Überlegungen des Schreibenden zur so genannten Tertiärisierungsfrage zu nennen, d.h. zum Spannungsfeld zwischen den gestiegenen Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts, welche mit einer erhöhten Nachfrage nach Ausbildungen auf der (akademischen) Tertiärstufe einhergehen, und dem Umstand, dass der Zugang zu diesen über die berufliche Grundbildung in der Schweiz nach wie vor einer relativ kleinen Minderheit vorbehalten bleibt.

⁶⁶ Maag Merki (2016, p. 122) bezeichnet sie als «Einfallstor für Gerechtigkeitsprobleme».

5 Ausblick und Forschungslücken

«[Die soziologische Bildungsforschung steht] in einer Zeit, da Formen lockerer Kopplung oder gänzlichem Auseinanderfallen von Rhetorik und handfester Wirklichkeit zentrales Ergebnis der soziologischen Analysen sind, zunächst vor dem Problem, ihren Gegenstand als eine Gemengelage von beidem zu verstehen und zu untersuchen.» (Leemann et al., 2013, p. 180)

In der Dichotomie dieser erkenntnistheoretischen Herausforderung fasst die «Rhetorik» das Funktionieren des schweizerischen Bildungssystems folgendermassen zusammen:

«[Die Behörden von Bund und Kantonen] setzen sich dafür ein, dass die vorhandenen Chancen und Potenziale für die Individuen und die Gesellschaft als ganze bestmöglich genutzt werden können. Ein erfolgreiches Bildungssystem bietet den Menschen die Chance, ihre Eigenständigkeit zu entwickeln und erfolgreich zu sein. Ausserdem fördert es eine zukunftsgerichtete gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der Schweiz.» (WBF & EDK, 2015, p. 1)

«Das schweizerische Bildungswesen zeichnet sich namentlich aus durch:

- *eine hohe Durchlässigkeit: Es gibt verschiedene Wege, in eine Ausbildung oder Schule ein- oder überzutreten oder eine Ausbildung nachzuholen,*
- *einen offenen Zugang zu den verschiedenen Bildungsangeboten: Wer über die notwendigen Qualifikationen verfügt, kann grundsätzlich die Ausbildung seiner Wahl absolvieren[...]. Eine gewisse Einschränkung besteht im Bereich der Berufsbildung aufgrund des Lehrstellenangebotes.» (Website der EDK, Stand Oktober 2017)⁶⁷*

«Die [Berufs-]Ausbildungen orientieren sich an tatsächlich nachgefragten beruflichen Qualifikationen und an den zur Verfügung stehenden Arbeitsplätzen. Durch diesen direkten Bezug zur Arbeitswelt weist die Schweiz im Vergleich zu anderen europäischen Ländern eine der tiefsten Jugendarbeitslosigkeitsquoten auf.» (SBFI, 2017, p. 3)

Es wäre schon aus epistemologischen Gründen vermessen, die vorliegende Promotionsarbeit dieser «Rhetorik» als «handfeste Wirklichkeit» gegenüberzustellen. Dahingestellt bleibe auch, wo exakt deren mit der «Rhetorik» kontrastierende Befunde im Kontinuum zwischen «lockerer Kopplung» und «gänzlichem Auseinanderfallen» liegen. Ungeachtet dessen kann die vorliegende Arbeit für sich in Anspruch nehmen, sich auf belastbare wissenschaftliche Evidenz abzustützen. Dies gilt einerseits für die im Annex versammelten eigenen Beiträge, die sich andererseits auf mehrere hundert TREE-basierte Arbeiten bzw. Arbeiten aus dem weiteren Forschungsfeld abstützen, die in Abschnitt 3.2 referiert wurden.

Das vorliegende Kapitel beschränkt sich im Folgenden darauf, mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit identifizierten Strukturprobleme des schweizerischen Bildungssystems Forschungslücken und -bedarf zu bezeichnen. Dies geschieht vorab mit Blick auf das Analysepotenzial der TREE-Daten.

Die Hauptergebnisse der vorliegenden Promotionsarbeit fassen im Wesentlichen auf den TREE-Kohortenverlaufsdaten, die im Zeitraum von 2000 bis 2010 erhoben wurden, beziehen sich also auf die ersten zehn Jahre, nachdem die (erste) TREE-Kohorte aus der Schulpflicht entlassen wurde. Seit September 2016 liegen auch die Daten der 9. Nachbefragungswelle von 2014 vor, welche die Situation der Kohorte im durchschnittlichen Alter von rund 30 Jahren wiedergibt. Diese konnten jedoch aus Zeitgründen nicht in die vorgelegten Analysen einfließen. 2010, am Ende des in dieser Arbeit zur Debatte stehenden Beobachtungszeitraums, war die TREE-Kohorte durchschnittlich rund 26 Jahre alt. Zu diesem Zeitpunkt hatte derjenige Teil der Kohorte, der das Bildungssystem spätestens nach einer beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe

⁶⁷ <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>, abgerufen am 15.10.2017.

verlassen hatte, die Transition von Erstausbildung ins Erwerbsleben de facto vollzogen. Daneben befand sich 2010 jedoch noch rund ein Viertel der Kohorte in einer Ausbildung, grösstenteils auf Tertiärstufe. Die längsschnittliche Beobachtung war 2010 somit noch nicht genügend fortgeschritten, um Aussagen zu den Transitionsprozessen vom Bildungs- ins Erwerbssystem für die *gesamte* Kohorte und über alle Bildungsstufen hinweg zu machen, also einschliesslich der Tertiärstufe. Detaillierte monatsgenaue Daten zu sämtlichen Erwerbsepisoden der TREE-Befragten werden es – immer mit Blick auf die vorangegangenen Ausbildungsverläufe – künftig erlauben, die Einstiegsmodalitäten in die Berufswelt, berufliche Mobilität mit ihren Auf- und Abstiegsprozessen sowie (Mis-)Matches zwischen Ausbildung und Beruf umfassend zu analysieren. Im Zentrum des Interesses steht dabei u.a., wie sich die beobachteten Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbs- und Erwachsenenleben mittel- bis langfristig und mit Blick auf ihre Nachhaltigkeit fortsetzen. Dazu gehört die Analyse von Prekaritäts- und Exklusionsrisiken, Laufbahnpotenzialen, Weiterbildungsfähigkeit und -möglichkeiten, aber auch von Auswirkungen auf weitere biografische Dimensionen wie Familie und soziale Integration.

Empirischer Klärungsbedarf besteht dabei insbesondere auch bezüglich der Frage des komplexen Zusammenspiels von im Rahmen formaler Bildung erworbenen Wissensbeständen und Kompetenzen, deren Zertifizierung und deren Verwertbarkeit, Anwendung und Weiterentwicklung im Erwerbsleben (Weiterbildung, on the job-Training). Wie bauen diese aufeinander auf, wie bedingen sie sich gegenseitig und wie interagieren sie miteinander? Wie steht es insbesondere um das Verhältnis zwischen (schulischer) Allgemeinbildung und betrieblich-praktisch-beruflicher Bildung, das in der Schweiz bildungsinstitutionell so konstitutiv ist?

Eine weitere bedeutsame Forschungslücke betrifft die Frage, ob die in dieser Promotionsarbeit und in vielen weiteren TREE-Arbeiten analysierten Opportunitätsstrukturen des Bildungssystems stabil sind bzw. bleiben, oder ob – und wenn ja wie und mit welchen Auswirkungen auf die jungen Menschen in Ausbildung – sie sich über die Zeit verändern. Diese Frage ist naturgemäss mit den Daten einer einzelnen Schulabgangs-Kohorte nicht zu beantworten. Ab Ende 2018/anfangs 2019 werden jedoch die ersten Daten der 2. TREE-Kohorte vorliegen, welche das Ende der obligatorischen Schulzeit im Sommer 2016 erreicht hat. Dies wird es erlauben, Vergleiche von zwei 16 Jahre auseinanderliegenden Start-Kohorten anzustellen und Kohorten-Effekte zu kontrollieren, die sich aus veränderten makro-systemischen Rahmenbedingungen ergeben, welche die nachobligatorischen Verläufe und Übergänge ko-determinieren. Ein konkretes Beispiel eines solchen Kohortenvergleichs ergibt sich aus Beitrag 6 der vorliegenden Promotionsarbeit: Hier ist bereits eine Replikation der durchgeführten Analysen auf der Basis der Daten der 2. TREE-Kohorte (TREE2) geplant, sobald der Beobachtungsfortschritt der Längsschnittbefragung dies erlaubt.

Mit zunehmender Beobachtungsdauer der ersten TREE-Kohorte⁶⁸ rücken auch vermehrt Forschungsfragestellungen in einer erweiterten Lebenslaufperspektive ins Blickfeld. Die Erweiterung betrifft zum einen den biografischen Zeitraum, der längsschnittlich beobachtet wird. Dieser erstreckt sich über die klassische «school-to-work»-Transitionsforschung im engeren Sinne hinaus ins mittlere Lebensalter, in denen für die gesamte Lebensspanne relevante Phasen wie etwa Familiengründung oder längerfristige berufliche Laufbahnentwicklungen jenseits des Erwerbseinstiegs bedeutsam werden. Erweiterungsbedürftig sind in dieser Phase zum anderen auch die zu analysierenden Dimensionen. Zukünftige TREE-Analysen werden zeigen können und müssen, wie sich die Entwicklungen in verschiedenen Lebensbereichen wie Erwerbsarbeit, (Weiter-)Bildung, Familie, soziale Integration oder Gesundheit über die Zeit gegenseitig bedingen und beeinflussen. Mit der geplanten Integration der Kinder der ersten TREE-Kohorte ins Erhebungsdesign wird es

⁶⁸ Die nächste Befragungswelle ist 2019 vorgesehen. Zu diesem Zeitpunkt wird die Kohorte durchschnittlich rund 35 Jahre alt sein. Weitere Befragungswellen sind geplant.

überdies langfristig auch möglich sein, Prozesse des intergenerationellen Bildungs- bzw. Status-transfers über mehrere Generationen hinweg prospektiv zu analysieren.

Ein Forschungsdesiderat, das sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht weit über die Analyse der TREE-Daten hinausreicht, betrifft die an den untersuchten Bildungs- und Transitionsprozessen beteiligten Akteure. Wie auch in der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, besteht im Forschungsfeld breiter Konsens darüber, dass das komplexe Akteur-Geflecht, das formale, institutionalisierte Bildung gestaltet und steuert, vermehrt expliziter Gegenstand empirischer Forschung werden muss. Zu diesem Geflecht gehören auch und besonders Akteure auf der – in ökonomischen Termini gesprochen – «Abnehmer-» bzw. «Nachfrage»-Seite, dem Arbeitsmarkt.

Darüber hinaus kann allgemein festgehalten werden, dass Datenlage, analytische Verfahren und theoretische Fundierung im Forschungsfeld der ausserordentlich hohen Komplexität der Prozesse, Akteure und Wirkungszusammenhänge noch immer nur unzureichend gerecht werden. Hinsichtlich der in den Blick zu nehmenden Analyse-Ebenen merkt etwa Heinz (2014, p. 197) an, umfassende Analysen erforderten ein *«multi-level framework that captures the entire macro-meso-micro link: time-dependent decision-making and action in changing social and institutional contexts and varying economic circumstances»*. Mit Blick auf die dafür notwendigen Datengrundlagen, so Heinz ebenda weiter, bedinge dies u.a. auch vermehrt qualitative Längsschnittdaten, welche quantitative (longitudinale) Datenbestände vertiefend ergänzen.

Literatur

- Ackermann, J. (2012, November 27). Der Kampf um die besten Köpfe. *St. Galler Tagblatt*.
- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann, & J. Wisinger (Eds.), *Governance im Bildungssystem* (pp. 21–63). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-06523-2_2.
- Angelone, D., Keller, F., & Moser, U. (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation.
- Arrow, K. J. (1994). The Theory of Discrimination. In D. B. Grusky (Ed.), *Social Stratification* (pp. 604–606). Boulder: Westview Press.
- Babel, J., Gaillard, L., & Strübi, P. (2013). *Bildungsperspektiven. Szenarien 2013-2022 für das Bildungssystem*. (Bildung und Wissenschaft). Neuchâtel.
- Bacher, J., Hirtenlehner, H., & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer: neue Ungleichheiten* (1. Aufl, pp. 475–496). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baethge, M. (2006). *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*. SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI), Georg-August-Universität Göttingen.
- Baltes, P. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 1–24.
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economic Letters*, 91, 90–97.
- Bauer, T. (2000). *Die Familienfalle: Wie und warum sich die Familiensituation für Frauen und Männer unterschiedlich auf die Erwerbsbiographie auswirkt - eine ökonomische Analyse*. Chur / Zürich: Verlag Rüegger.
- Baumgarten, D., Luterbach, M., & Maihofer, Andrea. (2017). «Auf meiner Stelle ist jeder ersetzbar, das ist man als Mutter nicht». Bedeutung von Erwerbsarbeit und Mutterschaft bei 30jährigen Frauen in der Schweiz. *Freiburger Zeitschrift Für GeschlechterStudien*, 23(1).
- Bayard Walpen, S. (2011). *Berufslehre, schulische Ausbildung oder Zwischenlösung? Die Bedeutung sozialer Faktoren und nichtkognitiver Kompetenzen beim Übertritt an der ersten Schwelle* (Dissertation). Universität Zürich, Zürich.
- BBT. (2004). *Lehrstellenbarometer August 2004. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Luzern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, U. (1988). *Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt a.M./Berlin: Suhrkamp.
- Becker, B., & Reimer, D. (2010). *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Gary S. (1957). *The Economics of Discrimination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, Gary Stanley. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York/London: Columbia University Press.

- Becker, R., & Glauser, D. (2015). Geschlechtsspezifische Berufswünsche und Ausbildungsentscheidungen. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander, & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf: Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (pp. 22–47). Wiesbaden: Springer VS.
- Bell, D. (1974). *The Coming of Post Industrial Society*. New York: Basic Books.
- Bergman, M. M., Joye, D., & Fux, B. (2002). Social Change, Mobility and Inequality in Switzerland in the 1990s. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 28, 267–295.
- Bernath, W., Wirthensohn, M., & Löhner, E. (1989). *Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben*. Bern: Haupt Verlag.
- Bertschy, K. (2007). *Erfolgreicher Übergang von der Lehre ins Erwerbsleben. Langfristige Effekte von sozialer Herkunft und besuchttem Schultyp* (Lizentiatsarbeit). Universität Bern, Bern.
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *Young People in Transition from Education to Labour Market. Results of the Swiss youth panel survey TREE, update 2007*. Berne: TREE.
- Bertschy, K., Walker, P., Baeriswyl, A., & Marti, M. (2014). Lohndiskriminierung beim Berufseinstieg. Eine quantitative Analyse für die Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 40, 279–305.
- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2013). *LiSA. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealitäten und erfolgreicher Erstausbildung. Projektbericht*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- BFS. (2010). *Szenarien für das Bildungssystem – Analysen. Szenarien 2010-2060 zum Bildungsniveau der Bevölkerung: Wichtigste Ergebnisse*. Bundesamt für Statistik.
- BFS. (2013a). *Maturitäten und Übertritte an Hochschulen 2012*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS. (2013b). *Personen in Ausbildung. Ausgabe 2013*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS. (2014). *Bildungsabschlüsse. Ausgabe 2014*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS. (2015). *Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2013*. Neuchâtel.
- BFS. (2016). *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Ausgabe 2016* (Längsschnittanalysen im Bildungsbereich). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS, & EDK. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- BFS/TREE. (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Reihe 'Bildungsmonitoring Schweiz'*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bieber, T. (2010). Europe à la Carte? Swiss Convergence towards European Policy Models in Higher Education and Vocational Education and Training. *Swiss Political Science Review*, 16(4), 773–800.
- Blossfeld, H.-P., & von Maurice, J. (2011). Education as a life long process. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14, 19–32. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0178-3>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel (Ed.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487–511). New York: Oxford University Press.

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowers, N., Sonnet, A., & Bardone, L. (2000). *Background Report - Giving Young People a Good Start: The Experience of OECD Countries*. Paris: OECD.
- Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu, C. Schlickum, & Barbara Budrich (Eds.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (pp. 49–64). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie menschlicher Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buchholz, S., Imdorf, C., Hupka-Brunner, S., & Blossfeld, H.-P. (2012). Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 64, 701–727. <https://doi.org/10.1007/s11577-012-0186-1>.
- Buchmann, M., & Kriesi, I. (2010). Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 36, 325–344.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C., & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, & M. Triventi (Eds.), *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison* (pp. 111–128). Cheltenham: Edward Elgar.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 6, 5–24.
- Buchs, H., Müller, B., & Buchmann, M. (2015). Qualifikationsnachfrage und Arbeitsmarkteintritt in der Schweiz. Arbeit im erlernten Beruf, Berufswechsel oder Arbeitslosigkeit. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 67, 709–736. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0342-5>
- Bundesversammlung. Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG), Pub. L. No. 412.10 (2004).
- Buunk, B. P., de Jonge, J., Ybema, J. F., & de Wolff, C. J. (1998). Psychosocial aspects of occupational stress. In P. J. D. Drenth, H. Thierry, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology. Volume 2: Work psychology* (2nd ed.). Hove: Psychology press.
- Cattaneo, A., Donati, M., & Bocchino, C. G. (2009). *Trentenni...click! Panoramica sugli esiti di una ricerca longitudinale condotta sui giovani che hanno terminato la scuola dell'obbligo in Ticino nel 1992*. Repubblica e Cantone de Ticino: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- CEDEFOP. (2009). *Zukünftiger Qualifikationsbedarf in Europa. Mittelfristige Prognose*. Thessaloniki: European Center for the Development of Vocational Training (Cedefop).
- Combet, B. (2013). Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 35, 447–471.
- Cranmer, M., Bernier, G., & von Erlach, E. (2013). *Lebenslanges Lernen in der Schweiz: Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2011*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

- Criblez, L., & Manz, Karin. (2008). Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 30(3), 419–445.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Rowohlt.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. *Psychological Sciences & Social Sciences B*, 58, 327–337.
- D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 - von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Luzern: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer* (pp. 53–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92576-9_3
- Donati, M. (1999). «*Volevi veramente diventare quello che sei?*» *La formazione delle giovani dopo la scuola media*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Ebner, C., & Nikolai, R. (2010). Duale oder schulische Berufsausbildung? Entwicklungen und Weichenstellungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Swiss Political Science Review*, 16(4), 617–648.
- Eccles, J. S., Vida, M. N., & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *Journal of Early Adolescence*, 24, 63–77.
- econcept. (2011). *Befragung der Kandidatinnen und Kandidaten der eidgenössischen Prüfungen im Bereich der höheren Berufsbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung & Technologie (BBT).
- EDK. Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970 (1971).
- EDK. (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz. Bericht der OECD* (Studien und Berichte No. 5). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (1995). *Perspektiven für die Sekundarstufe I*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 1970 (2009).
- EDK. (2013). Erreichung der nationalen Bildungsziele. *Éducation*, 2013(Juni), 4–5.
- EDK. (2015). *Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule. 18. Juni 2015*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Eggenberger, C., Rinawi, M., & Backes-Gellner, U. (2015, February). Measuring the Specificity of Occupational Training Curricula and Labor Market Flexibility – An Economic Perspective on the Curriculum Development of VET Occupations. (F. B. and T. P. The Swiss Leading House on Economics of Education, Ed.).
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3–19). Boston, MA: Springer US. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press.

- Esser, H. (2004). Sinn, Kultur und 'Rational Choice'. In F. Jaeger & J. Staub (Eds.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 2 Paradigmen und Disziplinen* (pp. 243–265). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Falcon, J. (2012). Temporal Trends in Intergenerational Social Mobility in Switzerland: A Cohort Study of Men and Women Born between 1912 and 1974. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 153–175.
- Falter, J.-M., & Wendelspiess Chavez Juarez, F. (2016). Professional baccalaureate as inequality reducing measure? In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & M. M. Bergman (Eds.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 183–207). Zürich: Seismo.
- Favre, S., Lalive, R., & Zweimüller, J. (2013). *Verdrängungseffekte des Freizügigkeitsabkommens Schweiz-EU auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. Schlussbericht*. Lausanne: Universität Lausanne.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Swiss Journal of Sociology*, 37, 33–55.
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LjE-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FFG Kanton Zürich. (2013). *Die beliebtesten Berufe von Mädchen und Jungen. Kanton Zürich 2013*. Zürich: Fachstelle für Gleichstellung des Kantons Zürich.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fischer, L. (2006). *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde*. Göttingen: Hogrefe.
- Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL. (2005). *PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Lichtenstein: Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen*. Zürich: Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL.
- Gabadinho, A., & Ritschard, G. (2013). Searching for typical life trajectories, applied to childbirth histories. In R. Levy & E. Widmer (Eds.), *Gendered Life Courses Between Standardization and Individualization. A European approach applied to Switzerland*. Berlin: Lit Verlag.
- Galley, F., & Meyer, T. (1998). *Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht Schweiz zugehörig der OECD*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW); Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).
- Gangl, M., Müller, W., & Raffe, D. (2003). Explaining Cross-National Differences in School-to-Work Transitions. In W. Müller & M. Gangl (Eds.), *Transitions from Education to Work in Europe* (pp. 277–305). Oxford: Oxford University Press.
- Geser, H. (2003). Beruf und Bildung diesseits und jenseits der Saane. *Panorama*, 2003, 39–41.
- Giudici, F., & Pallas, A. M. (2014). Social origins and post-high school institutional pathways: A cumulative dis/advantage approach. *Social Science Research*, 44, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.11.004>
- Glauser, D. (2010). *Gering qualifiziert in den Arbeitsmarkt. Der Erwerb geringer Qualifikationen auf der Sekundarstufe II und deren Folgen beim Erwerbseintritt*. Universität Bern, Bern.
- Glauser, D. (2014). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung: soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Springer-Verlag.

- Glauser, D., & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0033-0>
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2015). The Effect of the Socioeconomic Status of Ethnic Groups on Educational Inequalities in Switzerland: Which 'Hidden' Mechanisms? *Italian Journal of Sociology of Education*, 7, 70–98.
- Gomensoro, A., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Müller, B., Rudin, M., & Scharenberg, K. (in Vorbereitung). *Erwerbsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: die ersten vierzehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Bern: TREE.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gonon, P. (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In M. Maurer & P. Gonon (Eds.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (Vol. 1, pp. 119–146). Bern: hep verlag ag.
- Gonon, P. (2016). Zunehmende Steuerungsdiskrepanzen in der Berufsbildung. In P. Gonon, A. Hügli, R. Künzli, K. Maag Merki, M. Rosenmund, & K. Weber (Eds.), *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus Sechs Fallstudien* (pp. 39–51). Bern: Hep Verlag.
- Greve, W. (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26, 463–488.
- Hadjar, A., & Becker, R. (2011). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 203–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-92759-6_7.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Hanushek, E., Woessmann, L., & Zhang, L. (2011). *General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle* (No. w17504). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w17504.pdf>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Heinz, W. R. (1984). *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation*. Bremen: Universität.
- Heinz, Walter R. (2014). Did the Great Recession affect young people's aspirations and reinforce social inequality? *Longitudinal and Life Course Studies*, 5, 189–198.
- Heinzer, M. (2012). *Steuerung der Schule vor Ort. School Governance durch lokale Schulkommissionen in historischer Perspektive. Dissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern*. Bern: Universität Bern.
- Helbling, L. A., & Sacchi, S. (2014). Scarring effects of early unemployment among young workers with vocational credentials in Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6, 1–22.

- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2004a). *Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2004b). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern: Nationales Forschungsprogramm 'Bildung und Beschäftigung' (NFPNR 43).
- Hofmann, C., & Häfeli, K. (2015). Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In K. Häfeli, P. M. Neuenschwander, & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf: Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (pp. 189–217). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E., & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In BIBB/DJI (Ed.), *Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (pp. 175–190). Bielefeld.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2010). Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprenticeship and Exclusively School-Based Programmes. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 3, 5–35.
- Hupka-Brunner, S., & Wohlgemuth, K. (2014). Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsweg von Schweizer Jugendlichen. In Markus P. Neuenschwander (Ed.), *Selektionsschwellen im Schweizerischen Bildungssystem* (pp. 99–131). Zürich/Chur: Rüegger.
- Hutmacher, W. (1981). *Le devenir d'une volée de nouveaux collégiens*. Genève: Service de recherches sociologiques (SRS).
- Hutmacher, W. (1989). *L'exclusion sociale commence-t-elle à l'école?* Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Service de la recherche sociologique.
- Hutmacher, W. (1990). *Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalité sociale devant l'école*. Genève: Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2007a). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 33, 407–423.
- Imdorf, C. (2007b). *Lehrlingsselektion in KMU*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Imdorf, C. (2010a). Die Diskriminierung 'ausländischer' Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Eds.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (pp. 197–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2010b). Emotions in the Hiring Procedure: How 'gut feelings' Rationalize Personnel Selection Decisions. In Å. Wettergren & B. Sieben (Eds.), *Emotionalizing Organizations and Organizing Emotions* (pp. 84–105). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Imdorf, C., Hegna, K., & Reisel, L. (2015). *Gender segregation in vocational education* (Vol. 31). Bingley: Emerald.
- Imdorf, C., & Hupka, S. (2015). Gender Differences at Labor Market Entry in Switzerland. In H.-P. Blossfeld, J. Skopek, M. Triventi, & S. Buchholz (Eds.), *Gender, Education and Employment. An International Comparison of School-to-Work Transitions* (pp. 267–286). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

- Imdorf, C., Sacchi, S., Wohlgemuth, K., Cortesi, S., & Schoch, A. (2014). How Cantonal Education Systems in Switzerland Promote Gender-Typical School-to-Work Transitions. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 40, 175–196.
- Imdorf, C., Sacchi, Stefan, Wohlgemuth, Karin, & Cortesi, Sasha. (2014). How cantonal education systems in Switzerland promote gender-typical school-to-work transitions. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 40(2), 551–572.
- Jahnke, T., & Meyerhöfer, W. (2007). *PISA & Co: Kritik eines Programms*. Hildesheim; Berlin: Franzbecker.
- Kanji, S., & Hupka-Brunner, S. (2015). Young women's strong preference for children and subsequent occupational gender segregation. What is the link? *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 34, 124–140.
- Kanton Zürich. (2016). *Bildungsverläufe während der obligatorischen Schulzeit im Kanton Zürich. Verzögerungen, Beschleunigungen und Wechsel vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarstufe I*. Zürich: Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. (TREE, Ed.).
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, F., & Moser, U. (2013). *Schullaufbahnen und Bildungserfolg. Auswirkungen von Schullaufbahn und Schulsystem auf den Übertritt ins Berufsleben*. Glarus: Somedia.
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and Social Stratification in Comparative Perspective. *Sociology of Education*, 74, 3–18.
- Kiener, U., & Gonon, P. (1998). *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Konsortium PISA. ch. (2011). *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*. Neuchâtel.
- Korber, M., & Oesch, D. (2016). Beschäftigungs- und Lohnperspektiven nach einer Berufslehre. Social Change in Switzerland N° 6 Juni 2016. Retrieved from <http://socialchangeswitzerland.ch>.
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit* (3., überarb. und erw. Aufl.). Frankfurt/Main ; New York: Campus.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Krüger, H. H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (2010). Bildungsungleichheiten revisited? Eine Einleitung. In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (Vol. 1, pp. 7–24). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kussau, J., Güntert, S. T., Roeck-Padrutt, A., Oertel, L., & Wehner, T. (2007). Milizsystem zwischen Freiwilligentätigkeit und Erwerbsarbeit. *Zürcher Beiträge Zur Psychologie Der Arbeit*, (1).

- Lagana, F., Chevillard, J., & Gauthier, J.-A. (2014). Socio-economic Background and Early Post-compulsory Education Pathways: A Comparison between Natives and Second-generation Immigrants in Switzerland. *European Sociological Review*, 30(1), 18–34.
<https://doi.org/10.1093/esr/jct019>
- Lamprecht, M., & Stamm, H. (1996). *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Lanfranchi, A., & Sempert, Waltraud. (2012). *Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie «Schulerfolg von Migrationskindern»*. Zürich: SZH/CSPS Edition.
- Larcher, S., & Oelkers, J. (2003). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Leemann, R. J., Imdorf, C., Gonon, P., & Rosenmund, M. (2013). Zur disziplinären und institutionellen Positionierung von Bildungssoziologie. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 39(2), 177–185.
- Leemann, R. J., & Keck, A. (2005). *Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Levy, R. (2012). Transitionen im Lebenslauf - mit Zoom auf die Familie. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & R. Samuel (Eds.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (pp. 355–381). Wiesbaden: Springer VS.
- Levy, R., Joye, D., & Kaufmann, V. (1997). Changement structurel et mobilité sociale en Suisse. *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 23, 463–490.
- Liebig, T., Kohls, S., & Krause, K. (2012). The Labour Market Integration of Immigrants and Their Children in Switzerland. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 128.
- Maag Merki, K. (2016). Selektion und Übertritte. In P. Gonon, A. Hügli, R. Künzli, K. Maag Merki, M. Rosenmund, & K. Weber (Eds.), *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus Sechs Fallstudien* (pp. 107–126). Bern: Hep Verlag.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 9, 299–327.
- Maurer, M. (2013). Finanzierung der Berufsbildung – eine gemeisterte Herausforderung? In M. Maurer & P. Gonon (Eds.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (pp. 61–80). Bern: hep verlag ag.
- Maurer, M., & Gonon, P. (2013). *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (Vol. 1). Bern: hep verlag ag.
- Mey, E., & Rorato, M. (2010). *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhanden des Praxispartners Bundesamt für Migration*. Luzern: Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Meyer, H.-D., Benavot, A., & Phillips, D. (Eds.). (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance; [conference at the University at Albany (the State University of New York) in December 2011]*. Oxford: Symposium Books.
- Meyer, T. (1997). Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) als Datengrundlage für die Analyse des Übergangs zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Evaluationsbericht.
- Meyer, T. (2003a). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nach-obligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (pp. 111–118). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

- Meyer, T. (2003b). Zwischenlösung – Notlösung? In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule*. (pp. 101–109). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meyer, T. (2005). *An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Stand 2004*. Bern: TREE.
- Meyer, T. (2009a). Can ‘vocationalisation’ of education go too far? The case of Switzerland. *European Journal of Vocational Education*, 46, 28–40.
- Meyer, T. (2009b). On ne prête qu’aux riches: L’inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Eds.), *Rapport social 2008* (pp. 60–81). Zurich: Seismo.
- Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2012). Bildung selektionieren und rationieren im Zeitalter der Wissensgesellschaft? Paradoxien des schweizerischen Bildungssystems. In Akademien der Wissenschaften Schweiz (Ed.), *Zukunft Bildung Schweiz – Von der Selektion zur Integration. Akten der Veranstaltung vom 16. und 17. Juni 2011*. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Moser, C., Stalder, B. E., & Schmid, E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Die Situation von ausländischen und Schweizer Lernenden. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA* (p. 28). Bern: Bildungsplanung und Evaluation.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Moser, U., Keller, F., & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p.
- Mueller, B., & Schweri, J. (2015). How specific is apprenticeship training? Evidence from inter-firm and occupational mobility after graduation. *Oxford Economic Papers*, 1–21. <https://doi.org/doi:10.1093/oeq/gpv040>
- Müller, W., & Gangl, M. (2003). *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 59, 615–639.
- Murdoch, J., Guégnard, C., Koomen, M., Imdorf, C., Kamanzi, C., & Meyer, T. (2016). Pathways fostering mobility to higher education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada. *European Journal of Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1254918>
- Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S., & Gurtner, J.-L. (2015). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander, & S. Schumann (Eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf: Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neuenschwander. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen* (pp. 83–104). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Neuenschwander, M. (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 33(3), 401–419.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

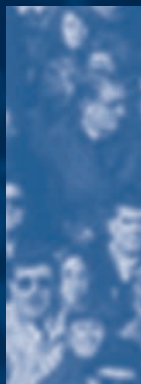
- Neuenschwander, M. P. (1999). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich. Schlussbericht*. Zürich: Verlag impulse; Mittelschul- und Berufsbildungsamt/Bildungsentwicklung.
- OECD. (2000). *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: Organization For Economic Cooperation And Development.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016*. OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en
- OECD/PISA. (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen*. Paris: OECD.
- OFS (Ed.). (forthcoming). *Intégration sur le marché du travail après le secondaire II*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- PISA Programme for International Student Assessment. (2013). *PISA 2012. Assessment and Analytical Framework. Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD.
- Podsakoff, N. P., Le Pine, J. A., & LePine, M. A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92, 438–454.
- Powell, W. W., & Snellman, K. (2004). The Knowledge Economy. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 199–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100037>
- Raab, E. (1996). *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ramseier, E., & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 25, 23–58.
- Rinawi, M., Krapf, M., & Backes-Gellner, U. (2014). Labor market transitions after layoffs : the role of occupational skills. (F. B. and T. P. The Swiss Leading House on Economics of Education, Ed.).
- Rosenmund, M. (2011). Bildungsförderalismus in der globalisierten Bildungsinstitution – Das Schulsystem der Schweiz. In K. Kansteiner-Schänzlin (Ed.), *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld* (pp. 33–46). Zürich/Baltmannsweiler: Pestalozzianum/Schneider.
- Ryan, P. (2001). The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, XXXIX, 34–92.
- Sacchi, S., Kriesi, I., & Buchmann, M. (2016). Occupational mobility chains and the role of job opportunities for upward, lateral and downward mobility in Switzerland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 10–21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2015.12.001>
- Sacchi, S., & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie*, 42, 9–39.
- Sacchi, S., & Salvisberg, A. (2011). *Berufseinsteiger-Barometer 2010. Report im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT). Ausführliche Version vom Februar 2011*.
- Samuel, R., Bergman, M. M., & Hupka-Brunner, S. (2013). Longitudinal effects of social background on educational and occupational pathways within early and strong school tracking. 2013, 5, 18. <https://doi.org/10.14301/llcs.v5i1.258> .

- SBFI. (2016). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2016*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- SBFI. (2017). *Berufsbildung in der Schweiz 2017. Fakten und Zahlen*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Basel: TREE.
- Schellenbauer, P., Walser, R., Lepori, D., Hotz-Hart, B., & Gonon, P. (2010). *Die Zukunft der Lehre. Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit*. Avenir Suisse.
- Schmid, E., & Gonon, P. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In M. Maurer & P. Gonon (Eds.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz* (Vol. 1, pp. 147–170). Bern: hep verlag ag.
- Schmid, E., & Gonon, P. (2016). Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer beruflichen Grundbildung. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer, & M. M. Bergman (Eds.), *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 208–229). Zürich: Seismo.
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (2009a). Conceptualising School-to-Work Transitions in Context. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transitions from School to Work. Globalization, Individualization and Patterns of Diversity* (pp. 3–29). Cambridge: University Press.
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (2009b). *Transitions from School to Work. Globalization, Individualization and Patterns of Diversity*. Cambridge: University Press.
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- Schräder-Naef, R., & Jörg-Fromm, R. (2005). *Eine zweite Chance für Ungelernte? Auswirkungen des nachgeholten Lehrabschlusses*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P., & Egger, S. (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms 'Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel'*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 57, 246–268.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2010). *Sechs Jahre neues Berufsbildungsgesetz. Eine Bilanz. Bericht des Bundesrates über die Unterstützung der dualen Berufsbildung*. Bern.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2011). *PISA 2003: regionale und kantonale Ergebnisse*. Neuchâtel: IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Schweizerischer Bundesrat. Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung, MAV), Pub. L. No. 413.11 (1995).
- Schwippert, K., Bos, W., & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther, & R. Valtin (Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (pp. 265–302). Münster: Waxmann.

- Schwiter, K., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Huber, E., Kanji, D. S., Mailhofer, A., & Bergman, M. M. (2014). Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 40, 401–428.
- Seco, SEM, BFS, & BSV. (2015). *11. Bericht des Observatoriums zum Freizügigkeitsabkommen Schweiz-EU. Auswirkungen der Personenfreizügigkeit auf den Schweizer Arbeitsmarkt*. Bern: Staatssekretariate für Wirtschaft und für Migration; Bundesämter für Statistik und für Sozialversicherung.
- Semmer, N. (1997). Stress. In H. Luczak & W. Volper (Eds.), *Handbuch Arbeitswissenschaft* (pp. 332–340). Stuttgart: Schäfer-Pöschel Verlag.
- Semmer, Norbert, & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Ed.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, pp. 157–195). Huber: Bern.
- Shanahan, M. J., & Longest, K. C. (2009). Thinking about the Transition to Adulthood: From Grand Narratives to Useful Theories. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transitions from School to Work. Globalization, Individualization and Patterns of Diversity* (pp. 30–41). Cambridge: University Press.
- Shavit, Y., & Müller, W. (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Sheldon, G. (2005). *Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970-2000. Ausmass, Ursachen und Folgen. Eidg. Volkszählung 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Solga, H. (2005). Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Eds.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 19–38). Weinheim/München: Juventa.
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung - eine kritische Bestandsaufnahme. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52, 7–41. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_1
- Solga, H., & Trappe, H. (2000). Die Duale Ausbildung: Ambivalenzen veränderter Übergangsbioographien. *Zeitschrift Für Berufs- Und Wirtschaftspädagogik*, 96, 244–260.
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87.
- Spiess Huld, C. (2009). *Erfolg im Beruf. Zum Einfluss von Persönlichkeit und psychosozialem Umfeld auf die berufliche Entwicklung Jugendlicher*. Zürich und Chur: Rüegger Verlag.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Bildungsplanung und Evaluation. BiEv-Bericht 1/06.
- Stalder, B., Meyer, T., & Hupka, S. (2008). Leistungsschwach - Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für die Bildungschancen in der Sekundarstufe II. *Die Deutsche Schule*, 100, 436–448.
- Stalder, B., & Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch: Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep.
- Strahm, R. H., & Eckert-Stauber, R. (2014). *Die Akademisierungsfalle: warum nicht alle an die Uni müssen und warum die Berufslehre top ist*. Bern: hep.

- Streuli, E., & Bauer, T. (2001). *Working poor in der Schweiz. Eine Untersuchung zu Ausmass, Ursachen und Problemlage* (info: social. Fakten zur sozialen Sicherheit). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Strubi, P., & Babel, J. (2016). *Transitions et parcours après le degré secondaire II*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Strupler, M., & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe* (pp. 1–3). Universität Bern.
- Trampusch, C., & Busemeyer, M. R. (2010). Einleitung: Berufsbildungs- und Hochschulpolitik in der Schweiz, Österreich und Deutschland. *Schweizerische Zeitschrift Für Politikwissenschaft*, 16(4), 597–615.
- TREE. (2016). *Dokumentation zur 1. TREE-Kohorte (TREE1), 2000-2016*. Bern: TREE.
- Troltsch, K., & László, A. (2000). Veränderungen der Ausbildungschancen an der ersten Schwelle seit Ende der achtziger Jahre. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Ed.), *Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. Stand: Mai 2000* (pp. 49–52). Bonn.
- Ulich, K. (1991). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Eds.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4th ed., pp. 378–396). Weinheim: Beltz.
- UNESCO Institute for Statistics. (2006). *International standard classification of education ISCED 1997*. Montreal: UNESCO-UIS.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 407–428. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>.
- Vester, M. (2007). Die 'kanalisierte Bildungsexpansion'. In H. Süner (Ed.), *Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland* (pp. 45–65). Frankfurt am Main: Lang.
- WBF, & EDK. (2015). Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz.
- Wolter, S. C., Diem, A., & Messer, D. (2013). *Studienabbrüche an Schweizer Universitäten. SKBF Staff Paper 11*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Zahner Rossier, C. (Ed.). (2005). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft: zweiter nationaler Bericht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Annex: Korpus der Beiträge



Sozialbericht 2008

Die Schweiz vermessen und verglichen



Christian Suter, Silvia Perrenoud, René Levy, Ursina Kuhn, Dominique Joye, Pascale Gazareth (Hrsg.)

Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz

Thomas Meyer

1 Begriffsklärungen

1.1 Bildung

In modernen wissensbasierten Gesellschaften gilt Bildung als zentrale Ressource. Leben und Arbeit in den hoch komplexen und hoch technisierten postindustriellen Gesellschaften sind anforderungsreicher denn je. Damit hat sich auch die gesellschaftliche Funktion von Bildung verändert. Heute gilt ein Bildungsabschluss der Sekundarstufe II (in der Schweiz: Lehrabschluss, Maturitätszeugnis o. Ä., vgl. *Tabelle 1*) als Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche, selbstständige Teilhabe am Erwachsenen- und Erwerbsleben. In der Schweiz erreichen heute 85 bis 90 Prozent der Schulabgängerinnen und -abgänger dieses Bildungsziel (vgl. Indikator *Nachobligatorische Bildungsabschlüsse*).

Ein Blick auf den Bildungsstand der Gesamtbevölkerung verdeutlicht, dass dieser Bildungsstandard ein vergleichsweise neues Phänomen ist. Noch 1980 hatte gemäss Volkszählungsdaten fast die Hälfte der über 25-jährigen Bevölkerung in der Schweiz keinen nachobligatorischen Ausbildungsabschluss. Bis zum Jahr 2000 war dieser Anteil auf knapp 30 Prozent gesunken (Stamm und Lamprecht, 2005). Die Veränderung des Bildungsverhaltens wird deutlich, wenn man den Bildungsstand der Bevölkerung nach Altersgruppen betrachtet: So liegt für die einheimische Bevölkerung heute (2006) der Anteil der Personen ohne Sekundarstufe II-Abschluss in der ältesten Bevölkerungsgruppe (65 Jahre und älter) mit 36 Prozent sechsmal so hoch wie in der jüngsten (sechs Prozent, 25- bis 39-Jährige; vgl. Indikator *Bildungsstand der Bevölkerung*).

Mit dieser Betrachtungsweise ist bereits eine bedeutsame Einschränkung vollzogen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf «zertifizierende» formale Erstausbildungen (Erstausbildungen mit anerkannten Abschlusszeugnissen) und lässt damit andere, informellere Formen von Bildung wie z. B. (Weiter-)Bildung im Selbststudium oder am Arbeitsplatz unberück-

sichtigt. Diese Einschränkung erfolgt zum einen aus empirischen Gründen: Zertifikate (Abschlusszeugnisse) von formalen Bildungsgängen sind im Gegensatz zum informellen und lebenslangen Lernen besser messbar und statistisch dokumentiert. Die Einschränkung trägt jedoch auch dem Umstand Rechnung, dass formale Bildung mit ihren Zertifikaten heute in stärkerem und ausschliesslicherem Masse als früher beansprucht, gesellschaftlich bzw. arbeitsmarktlich relevante Kompetenzen abzubilden.

Der vorliegende Beitrag versucht, soweit möglich, neben den erworbenen Zertifikaten auch effektiv erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen. Hierbei wird auf internationale Kompetenzmessungsstudien wie Pisa zurückgegriffen. Deren Ergebnisse sind nicht nur deshalb aufschlussreich, weil sie für sich in Anspruch nehmen, Kompetenzen (international) standardisiert und unabhängig von lokalen Lehrplänen zu messen. Auf theoretisch-konzeptueller Ebene sind diese Untersuchungen auch deshalb interessant, weil sie versuchen, einen minimalen Kompetenzstandard zu definieren, unterhalb dessen die gesellschaftliche und arbeitsmarktliche Teilhabe nicht mehr gewährleistet ist. Inhaltlich rücken die Kompetenzkonzepte für die Grundbildung, die diesen Untersuchungen zu Grunde liegen, von klassischen Alphabetisierungsmodellen in Richtung eines erweiterten *Literacy*-Begriffs ab, welcher «Lesefähigkeit» letztlich als Weiterbildungsfähigkeit definiert (OECD/Statistics Canada, 2000).

Damit ist auch bereits angedeutet, was beim Erwerb von Bildung im oben eingekreisten Sinne auf dem Spiel steht. Die Verwertbarkeit der erworbenen Zertifikate bzw. Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt ist dabei nur ein Aspekt – wenn auch ein zentraler. Die Arbeitsmärkte waren in den vergangenen Jahrzehnten einem beispiellosen Strukturwandel unterworfen. Im Zuge dieses Strukturwandels sind die Anforderungen an die Arbeitskräfte fast in allen Bereichen und Belangen markant gestiegen. Gleichzeitig ist der Anteil der gering- oder unqualifizierten Beschäftigten stark zurückgegangen. Damit sehen sich Personen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss heute einem erheblichen Risiko ausgesetzt, dauerhaft vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen oder an dessen Rand gedrängt zu werden (OECD/CPRN, 2005; Streuli und Bauer, 2002).

Bildungsarmut, d. h. das Fehlen einer abgeschlossenen nachobligatorischen Ausbildung, ist aber weit über die direkte arbeitsmarktliche Verwertbarkeit von Zertifikaten und Kompetenzen hinaus zur Risikolage geworden. In einer Zeit beschleunigten gesellschaftlichen und technischen Wandels, in der Wissen und Fertigkeiten rasch veralten, ist lebenslanges Lernen zur Notwendigkeit geworden. Fundament und zwingende Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist und bleibt eine solide Grundbildung. Ohne diese ist nicht nur die

Meyer: Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz

Tabelle 1: Schematische Darstellung der Bildungsstufen in der Schweiz

Alter (Lebensjahre)	Schulstufe
Ab 20	Tertiärstufe: Universitäre Hochschule, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Höhere Berufsbildung
15/16 bis 18/19	Sekundarstufe II: Gymnasiale Maturität, Berufsmaturität, Fachmittelschule, Berufsbildung, Maturitätsschule für Erwachsene
12/13 bis 14/15	Sekundarstufe I: z. B. Sekundarschule, Realschule, Oberschule (obligatorische Schulzeit)
6/7 bis 11/12	Primarstufe: Primarschule (erste bis fünfte/sechste Klasse)
3/4 bis 5/6	Vorschule

Quelle: Bundesamt für Statistik (2006).

Weiterbildungs- und Arbeitsmarktfähigkeit in Frage gestellt, sondern gesellschaftliche Teilhabe schlechthin (vgl. Indikator *Weiterbildung*).

1.2 (Bildungs-)Ungleichheit

In modernen Sozialstaaten hat der Anspruch auf bzw. der Zugang zu Bildung Grundrechtscharakter. Zumindest die Grundbildung ist im Prinzip als öffentliches Gut verfasst, das allen zusteht (vgl. für die Schweiz etwa EDK/BBT, 2000, 128). Die öffentliche Meinung reagiert deshalb besonders empfindlich, wenn sie das Gleichheitsprinzip im Bildungsbereich verletzt sieht. Dieser Empfindlichkeit liegen zwei Annahmen zu Grunde:

- Über Bildung wird entschieden, in welchem Masse Individuen am gesellschaftlichen Leben teilhaben und welche soziale Stellung sie dabei einnehmen.
- Der Erwerb von Bildung folgt vom Anspruch her dem meritokratischen Prinzip, d. h. Bildungsgüter sollen auf der Basis von *erbrachten Leistungen* verteilt werden.

Vor diesem Hintergrund hat auch die wissenschaftliche Diskussion um Gleichheit bzw. Ungleichheit im Bildungsbereich eine lange Tradition. In einem schönen forschungshistorischen Überblick zeigt Kristen (1999), wie stark beispielsweise bereits in den Sechzigerjahren die Frage nach dem Beitrag des Bildungssystems zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit diskutiert wurde. Es ist seither eine der grossen – und bis heute nicht vollständig bewältigten – Herausforderungen der Bildungssoziologie geblieben, zu (er-)klären, wie dieser Beitrag beschaffen ist und auf welchen Mechanismen er beruht.

Ausgehend vom Bourdieu'schen Modell sozialer Reproduktion (Bourdieu und Passeron, 1971, 1987) lassen wir uns im vorliegenden Beitrag bei der Auswahl und Interpretation von Ergebnissen der Ungleichheitsforschung im

Bildungsbereich von folgenden Modellvorstellungen leiten: Entscheidend scheint uns, Bildungsungleichheit nicht (allein) als Ergebnis individueller Eigenschaften und Kompetenzen zu lesen, sondern auch und massgeblich als institutionell bedingtes Phänomen. In diesem Zusammenhang interessiert insbesondere auch die Rolle, welche *die Bildungsinstitutionen selber* bei der Erzeugung bzw. Aufrechterhaltung von Bildungsungleichheit spielen. Wir lehnen uns hierbei an die Überlegungen von Gomolla und Radtke (2007) und Kronig (2007) an. Gomolla und Radtke (2007) sprechen in diesem Zusammenhang provokativ von institutioneller Diskriminierung. Wie in diesem Beitrag noch zu zeigen sein wird, gibt es überdies zahlreiche Hinweise darauf, dass der institutionelle Beitrag zur Aufrechterhaltung von Ungleichheit kumulativ wirkt, d.h. dass sich die Ungleichheiten mit jeder zusätzlichen Weichenstellung, mit jedem zusätzlichen Übergang innerhalb des Bildungssystems verstärken.

Der systematischen Erforschung von Bildungsungleichheit wurde in der Schweiz lange Zeit vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. Ab Ende der Sechzigerjahre begann etwa der *Service de recherche sociologique* in Genf, Bildungslaufbahnen mit sozialer Herkunft in Verbindung zu bringen (vgl. etwa Bartholdi et al., 1968; Hutmacher, 1990). In den Siebziger- und Achtzigerjahren thematisierte eine langfristig angelegte Zürcher Bildungslaufbahnuntersuchung die ausgeprägten sozialen Ungleichheiten des Bildungswesens, die insbesondere an den Selektionsschwellen (Sekundarschul- und Gymnasialübertritt) sichtbar werden (Bernath et al., 1989). Eine Reihe von Untersuchungen beschäftigten sich ab den Siebzigerjahren mit migrations-spezifischen Aspekten der Bildungsungleichheit (vgl. überblicksweise Poggia et al., 1995). Ab Beginn der Neunzigerjahre mehrten sich soziologisch orientierte Arbeiten, welche Bildung in einen weiteren Zusammenhang mit sozialer Schichtung und sozialer Ungleichheit brachten (Buchmann et al., 1993; Lamprecht und Stamm, 1996; Levy et al., 1997). Sie machten u. a. deutlich, dass die so genannte Bildungsexpansion, d.h. die Verbreiterung des Zugangs zu (höheren) Bildungsgängen ab den Siebzigerjahren, soziale Ungleichheiten mitnichten zum Verschwinden bringt, sondern vielmehr auf die nächst höhere Bildungsstufe verlagert («Fahrstuhleffekt»). Ebenfalls ab den Neunzigerjahren begann sich die Schweiz systematisch an internationalen Erhebungen im Bildungsbereich wie TIMSS, Pisa, IALS/ALL oder dem OECD-Bildungsindikatorensystem zu beteiligen.¹ Damit rückten auch

1 TIMSS: Third International Mathematics and Science Study (Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie); Pisa: Programme for International Students Assessment (Internationale Kompetenzmessungsstudie, 15-Jährige); IALS/ALL: International Adult Literacy Survey/Adult Literacy and Life Skills Survey (Erwachsenen-Lesefähigkeits- und Kompetenzmessungs-Studie).

Meyer: Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz

(Bildungs-)Systemvergleiche über die Landesgrenzen hinaus vermehrt ins Blickfeld. Das Fehlen einer kontinuierlichen Forschungstradition macht es allerdings schwierig, bezüglich Bildungsungleichheit Vergleiche über die Zeit und mit anderen Ländern anzustellen.

2 Bildungschancen: eine Frage des Wohnorts?

Das Bildungsangebot in der Schweiz ist sozialräumlich ausserordentlich ungleich verteilt. Dies ist einerseits auf seine stark föderalistische Organisation zurückzuführen, welche den Kantonen auf Volksschulstufe fast ausschliessliche Entscheidungshoheit einräumt. Bildungspolitisches Koordinationsgremium ist die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Harmonisierungsbestrebungen zwischen den Kantonen sind lediglich in Form von Konkordaten, Vereinbarungen und Abkommen realisierbar, die die Zustimmung der Mitglieder (der Kantone) voraussetzen und den Charakter von Staatsverträgen haben. Dies hat zur Folge, dass Einigungsprozesse zwischen den einzelnen kantonalen Systemen überaus aufwändig und schwerfällig sind. Selbst allgemeinste Organisationsfragen wie z. B. der Zeitpunkt des Schuljahresbeginns, das Einschulungsalter, das Kindergartenobligatorium, die Normaldauer der obligatorischen Schulzeit, Zeitpunkt und Regeln des Übertritts von einer zur nächsten Bildungsstufe oder Rahmenlehrplanfragen sind in diesem bildungspolitischen Kontext Gegenstand von oft jahrelangen, zähen Verhandlungen zwischen den Kantonen, an deren Ende längst nicht immer eine gesamtschweizerische Einigung steht.

Verstärkt bzw. überlagert werden diese kantonalen Differenzen durch ausgeprägte Unterschiede zwischen den Sprachregionen, die z. T. auch durch bildungspolitische und kulturelle Normen mitbedingt sind, welche in den jeweiligen Nachbarländern vorherrschen. So ist der Stellenwert von akademisch ausgerichteter Allgemeinbildung in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz wesentlich höher als in der Deutschschweiz, wo die Berufsbildung im Vergleich zur West- und Südschweiz ihrerseits einen markant höheren Stellenwert genießt (vgl. hierzu etwa Geser, 2003). Dies schlägt sich auch deutlich in den statistischen Kennwerten nieder: Während laut amtlicher Bildungsstatistik in der Deutschschweiz fast achtzig Prozent der Übertritte in die Sekundarstufe II auf das Konto der Berufsbildung gehen, sind es in der französischen und italienischen Schweiz weniger als sechzig Prozent (vgl. BFS-Bildungsindikatoren). Gemäss Ergebnissen der Jugendlängsschnittuntersuchung Tree (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, vgl. *Kasten 1*) ist die Chance, nach der obligatorischen Schule in ein Gymnasium oder eine andere allgemeinbildende Schule überzutreten, in der französischen

Kasten 1: Tree (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben)

Tree ist in der Schweiz die erste Längsschnittuntersuchung auf nationaler Ebene zum Übergang Jugendlicher von der Schule ins Erwerbsleben (Transition). Im Zentrum der Untersuchung stehen die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Die Tree-Stichprobe umfasst rund 6'000 Jugendliche, die im Jahr 2000 an der Pisa-Befragung teilnahmen und im selben Jahr aus der obligatorischen Schulpflicht entlassen wurden. Die Stichprobe ist national, sprachregional sowie für einzelne ausgewählte Kantone (BE, GE, TI, SG) repräsentativ.

In einer ersten Phase (drei Nachbefragungen bis 2003) wurden die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der Befragten an der Schnittstelle zwischen obligatorischer Schule und Sekundarstufe II untersucht. Im Fokus dieser ersten Phase standen Entstehungsbedingungen, Prozessmerkmale und Wirkungen von irregulären oder kritischen Ausbildungsverläufen, insbesondere des frühzeitigen Ausstiegs aus der Bildungslaufbahn (Jugendliche, die ohne Abschluss einer mehrjährigen nachobligatorischen Ausbildung bleiben).

In der zweiten Phase von Tree (vier weitere jährliche Nachbefragungen zwischen 2004 und 2007) steht die so genannte Zweite Schwelle im Zentrum der Untersuchung, d. h. der Übergang von einer Ausbildung der Sekundarstufe II (Berufsausbildung, Gymnasium, Diplommittelschule, etc.) ins Erwerbsleben oder in eine weiterführende Tertiärausbildung. In einer dritten Phase (2008–2011) ist eine weitere Befragung im Jahre 2010 geplant.

Getragen bzw. finanziert wurde Tree bisher von den Erziehungsdirektionen der Kantone Bern, Genf und Tessin, vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) sowie vom Bundesamt für Statistik (BFS).

Schweiz rund doppelt so hoch wie in der Deutschschweiz (BFS/Tree, 2003, 53 ff., 139).

Systembedingte Angebotsunterschiede sind in der Schweiz nicht nur zwischen den Sprachregionen bzw. Kantonen, sondern auch kleinräumig innerhalb der Kantone festzustellen. Ein besonders illustratives Beispiel ist etwa der Kanton Bern, nach Zürich das zweitgrösste Bildungssystem der Schweiz, zweisprachig und von starken Stadt-Land-Gegensätzen geprägt. Im Bernbiet liegt der Anteil Kinder, die von der Primarschule in die Realschule² übertreten, in den ländlichen deutschsprachigen Gebieten des Emmentals oder Oberlands zwischen 45 und 55 Prozent. In städtischeren Gebieten und im französischsprachigen Kantonsteil schwankt er dagegen gemäss amtlicher

2 Im Kanton Bern entspricht die Realschule in der Kategorisierung auf Bundesebene dem Sekundarstufe I-Schultyp, dessen Schülerinnen und Schüler «Grundanforderungen erfüllen».

Meyer: Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz

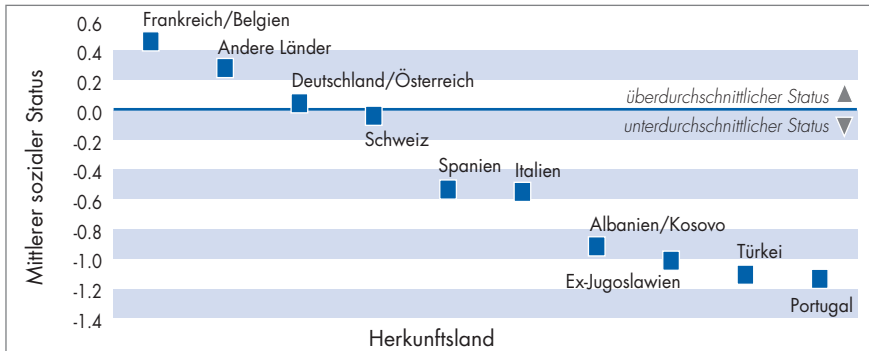
Statistik zwischen 15 und gut 35 Prozent. Ähnliche Unterschiede sind – unter umgekehrten Vorzeichen – beim Anteil der Jugendlichen auszumachen, die eine Gymnasialausbildung absolvieren.

3 «Ausländische» Schülerinnen und Schüler – Migrations- oder Schichtproblem?

Trotz jahrzehntelangen Integrationsbemühungen haben Jugendliche mit Migrationshintergrund bis zum Ende der Volksschule im Vergleich zu den «Einheimischen» markant häufiger eine irreguläre oder verzögerte Einschulung erlebt, Unterricht in Sonderklassen besucht, Klassen wiederholt und auf Sekundarstufe I Schultypen (vgl. *Tabelle 1*) mit so genannten «Grundanforderungen» besucht (Real- oder Oberschule; vgl. z. B. überblicksweise BFS, 1997). Bei der Frage nach dem Einfluss des Migrationshintergrundes auf Schullaufbahn und -erfolg ist es allerdings von grosser Bedeutung, wie diese «Herkunft» bestimmt wird. In der offiziellen Schulstatistik wird die Herkunft in der Regel mit der Nationalität gleichgesetzt. Diese ist allerdings eine sehr unscharfe Grösse. Sie sagt z. B. nichts aus über Migrationsgeschichte und -umstände, über Sprachkenntnisse oder über den Grad der Integration im Einwanderungsland. Berücksichtigt man statt der Nationalität das Geburtsland, wie dies z. B. die Pisa-Befragung tut, so zeigt sich, dass in der Schweiz rund jede/r dritte Jugendliche in einer Familie lebt, in der mindestens ein Elternteil nicht in der Schweiz geboren ist. Dagegen sind nur rund ein Siebtel der Jugendlichen selbst nicht in der Schweiz geboren; etwa eben so viele sprechen zu Hause nicht die Unterrichtssprache. Berücksichtigt man zusätzlich noch die Verweildauer in der Schweiz, so wird deutlich, dass lediglich rund sieben Prozent eines Schulabgängerjahrgangs nicht die ganze Volksschullaufbahn in der Schweiz absolviert haben (BFS/Tree, 2003, 111 ff.).

Der Anteil Jugendlicher, die nicht die ganze obligatorische Schullaufbahn in der Schweiz absolviert haben, schwankt je nach Herkunftsland stark. Am geringsten ist er unter den Jugendlichen aus Italien und Spanien (unter zehn Prozent), deutlich höher unter denjenigen aus den Balkanländern, der Türkei und Portugal (zwischen rund zwanzig bis vierzig Prozent, vgl. BFS/EDK, 2002, 113 ff.). In diesen Zahlen spiegelt sich die Migrationsgeschichte der Schweiz (vgl. Kapitel Kulturelle Vielfalt, Indikator *Nationalitätenprofil*). Die italienisch- und spanischstämmigen Jugendlichen sind grösstenteils Nachkommen der ersten und zweiten Generation von Migrantinnen und Migranten früherer Einwanderungswellen ab Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die übrigen sind jüngeren Migrationswellen des letz-

Abbildung 1: Soziale Herkunft bei Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in der Schweiz, nach Herkunftsland, 2000



Anmerkung: Der Messwert für den mittleren sozialen Status berücksichtigt einerseits die berufliche Stellung der Eltern, andererseits deren Bildungsstand und Bildungsnähe (z. B. Vorhandensein von kulturellem Kapital wie Bücher). Die angegebenen Werte sind z-standardisiert. Ausschlaggebend für die Bestimmung des Herkunftslandes ist das Geburtsland des Vaters, weil dessen soziale Stellung in der Regel für den sozialen Status der ganzen Familie am massgeblichsten ist.

Quelle: BFS/Tree (2003, 113 ff.).

ten Viertels des 20. Jahrhunderts zuzurechnen (vgl. überblicksweise etwa Hoffmann-Nowotny, 2001).

Ein Blick auf die soziale Herkunft der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in *Abbildung 1* verdeutlicht, dass sie je nach Herkunftsland einen sehr unterschiedlichen sozialen Status aufweisen. Einheimische Jugendliche und solche aus «nicht-südlichen» (Nachbar-)Ländern haben einen durchschnittlichen sozialen Status, der am oder über dem Mittelwert aller Herkunftsländer liegt. Die soziale Stellung der Jugendlichen aus Balkanländern, der Türkei und Portugal liegt dagegen massiv unter dem Gesamtdurchschnitt. Die italienisch- und spanischstämmigen Jugendlichen liegen ziemlich genau dazwischen. Das Herkunftsland junger Migrantinnen und Migranten steht also nicht nur für eine bestimmte Sprache, Ethnie oder Kultur, sondern ganz stark auch für einen bestimmten sozialen Status im Einwanderungsland Schweiz.

Das «Migrantenproblem» ist demnach in vielen Fällen nicht in erster Linie ein kulturelles oder ethnisches, sondern eines der sozialen Schicht. Dies hat zu einem guten Teil damit zu tun, dass Migration in die Schweiz jahrzehntelang eine «unterschichtende» war, d. h. dass ein grosser Teil der Zugewanderten aus vornehmlich unteren und «bildungsfernen» Schichten stammt. Autoren wie Gomolla und Radtke (2007) unterstellen der Schule in diesem Zusammenhang institutionelle Diskriminierung, welche schulorganisatorische Probleme «ethnisieren», bzw. ethnische Differenz selber herstelle.

4 Starke und frühe Selektion

4.1 Erste Selektionsschwelle nach fünf bis sechs Schuljahren

Das schweizerische Bildungssystem ist im internationalen Vergleich eines der selektivsten. Abgesehen von Deutschland wird in kaum einem anderen OECD-Land in den Schulstufen so früh und so stark selektioniert wie in der Schweiz. Die einschneidendste Selektionsschwelle ist diejenige zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I (vgl. *Tabelle 1*). Die meisten Kantone der Schweiz kennen eine gegliederte Oberstufe, das heisst eine Sekundarstufe I, in der die Kinder in leistungsgetrenten Abteilungen oder Zügen unterrichtet werden. Je nach Kanton sind die Oberstufen in zwei bis vier Züge unterteilt. Das gemeinsame Grundmuster ist ein Zug des Typus Realschule oder Oberschule, in dem die Schülerinnen und Schüler eingeteilt werden, welche «Grundanforderungen erfüllen». Schülerinnen und Schüler, welche «erweiterten Anforderungen» genügen, treten in Sekundarstufe I-Züge des Typs Sekundarschule, Bezirksschule o. Ä. über, die z. T. ihrerseits noch einmal untergliedert sind, üblicherweise mit einer separaten Abteilung für den gymnasialen Unterricht.

Der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I erfolgt in der Regel nach dem fünften oder sechsten Schuljahr. Er ist vorentscheidend für die gesamte Bildungslaufbahn, weil die Gliederung der Sekundarstufe I auch die Möglichkeiten stark vorspur, welche den Schülerinnen und Schülern später auf Sekundarstufe II offen stehen. So haben z. B. Kinder, welche in Sekundarstufe I-Züge mit «Grundanforderungen» eingeteilt werden, faktisch kaum die Möglichkeit, später ein Gymnasium zu besuchen oder eine Berufsschule mit hohen Anforderungen zu ergreifen, selbst wenn ihre schulischen Leistungen dies erlauben würden (vgl. *Abbildung 2*). Die kantonalen Systeme sehen zwar im Durchlauf der Sekundarstufe I so genannte Passerellen vor, über welche der ursprüngliche Selektionsentscheid korrigiert werden kann, sofern dies gewünscht wird und die Leistungsvoraussetzungen es erlauben. Diese Passerellen sind allerdings in der Regel nur schwach frequentiert, wodurch der ursprüngliche Selektionsentscheid faktisch in hohem Masse unumkehrbar bleibt.

Der Selektionsentscheid an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I stützt sich wesentlich auf die benoteten schulischen Leistungen des Schuljahres, das dem Übertritt vorangeht. Das System selektioniert also vom Anspruch her leistungsbegründet. Studien zur Messgenauigkeit, Beurteilungsgerechtigkeit und Vorhersagequalität der Selektion am Ende der Primarstufe zeigen allerdings ernüchternde Ergebnisse. Kronig (2007) z. B. zeigt, dass der Selektionsentscheid stark vom Klassenkontext, von der

beurteilenden Lehrkraft und v. a. von nicht leistungsbezogenen Merkmalen der Beurteilten wie Geschlecht, sozialer Schicht oder Migrationsherkunft mit beeinflusst ist. So liegt etwa – bei statistisch kontrollierter Leistung – die Chance für den Übertritt in einen Sekundarstufe I-Zug mit «erweiterten Ansprüchen» unter Schweizer Mittel- und Oberschichtskindern bei über achtzig Prozent. Bei ausländischen Unterschichtskindern dagegen überschreitet sie fünfzig Prozent nur knapp (Kronig 2007, 213). Kronig (2007, 215) spricht in diesem Zusammenhang von einer «meritokratischen Grauzone» und folgert in seinem Fazit: «Der Zusammenhang zwischen den Selektionsempfehlungen und der sozialen Herkunft ist unverantwortlich eng. Schülern aus privilegierten und ansässigen Familien eröffnen sich bei gleichen Leistungen deutlich bessere reale Chancen für die weitere Bildungslaufbahn. Das [...] zieht die Legitimation der Schule als Zertifizierungs- und Allokationsinstitution in unübersehbare Zweifel.»

Im Bezug auf Bildungs(un)gleichheit sind diese Befunde aus mehreren Gründen höchst bedeutsam. Zum einen sind die beschriebenen Selektionsverfahren in sich willkürlich und ungerecht. Zum anderen wird damit an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I soziale Herkunft gewissermassen in Schultypen transformiert, die ihrerseits wiederum die Chancen für die weitere Bildungslaufbahn und schliesslich für den Zugang zum Arbeitsmarkt vorspuren. Autorinnen wie Solga (2005) und Gomolla und Radtke (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von Institutionalisierung von Ungleichheiten oder gar von institutioneller Diskriminierung. Solga argumentiert, dass Bildungssysteme westlicher Gesellschaften so die Aufrechterhaltung ungleicher Bildungschancen institutionalisieren und zugleich legitimieren.

Auch auf internationaler Ebene sehen sich die (früh) selektionierenden Grundbildungssysteme aus wissenschaftlicher Sicht zusehends in die Defensive gedrängt. Ausgehend von der Frage nach Faktoren, welche hohe Leistungen *und* hohe Chancengleichheit begünstigen, hat vor allem die Leistungsmessungsstudie Pisa in den letzten Jahren die Forschung zur Bedeutung des *early tracking*, d. h. der frühen Selektion angeregt. Die Forschungsergebnisse gehen ziemlich einhellig in die Richtung, dass selektive Grundbildungssysteme den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg verstärken, und zwar in der Tendenz umso ausgeprägter, je früher die Selektion erfolgt (OECD, 2005b; für die Schweiz auch Bauer und Riphahn, 2006).

Selektiv organisierte nationale Bildungssysteme weisen in der Tendenz einen erhöhten Anteil so genannter Minderleister auf. Das sind Schülerinnen und Schüler, welche bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit die kritische Kompetenzgrenze für eine erfolgreiche Fortsetzung der Bildungslaufbahn

nicht erreichen. In der Schweiz liegt der Anteil 15-Jähriger, welche diese kritische Grenze³ bezüglich Lesekompetenz nicht erreichen, bei einem Fünftel. In den vier Ländern (Finnland, Südkorea, Kanada, Japan) mit den höchsten Pisa-Leistungsindizes dagegen übersteigt dieser Anteil zehn Prozent nicht. Gleichzeitig gehören diese vier Länder zur Gruppe der OECD-Staaten, in denen der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistung unterdurchschnittlich ist. Die Pisa-Analysen stellen einen eindeutigen Zusammenhang her zwischen dem Grad der Selektion der nationalen (Volks-)Schulsysteme und dem Ausmass, in welchem die soziale Herkunft für den Bildungserfolg wirksam wird: «In Ländern, in denen ein hoher Grad an schulischer Segregation nach sozioökonomischen Merkmalen besteht, [erzielen] Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus schlechtere Leistungen. Das bedeutet wiederum, dass ein Teil der Ungleichheit in Bezug auf die Bildungserträge [...] auf Chancenungleichheit zurückzuführen ist. Unter solchen Umständen bleiben Begabungen ungenutzt und werden menschliche Ressourcen vergeudet» (OECD/Pisa, 2001, 252).

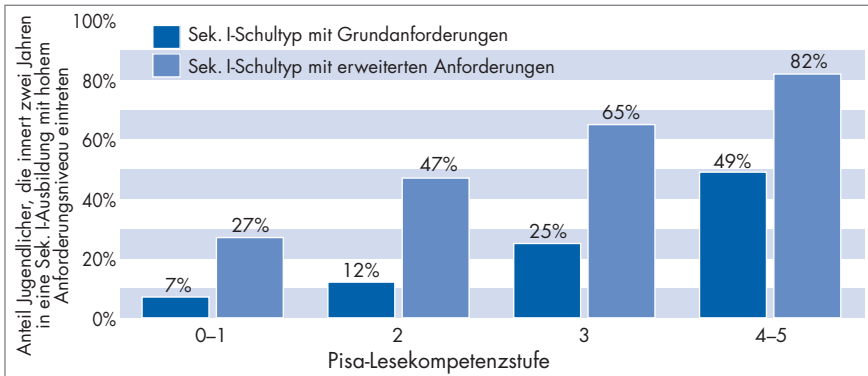
Auch auf nationaler Ebene halten Ramseier und Brühwiler (2003, 52) fest, dass das gegliederte Bildungssystem der Schweiz sozial diskriminierend wirkt, und regen u. a. an, die «gegliederten Strukturmodelle auf der Sekundarstufe I zu überdenken».

Es sei hier angemerkt, dass die Bildungspolitik in der Schweiz dieser Aufforderung in den Neunzigerjahren schon einmal nachgekommen ist. In ihren «Perspektiven für die Sekundarstufe I» spricht sich die EDK im Lichte der damals verfügbaren Forschungsergebnisse unmissverständlich für die «Perspektive einer gemeinsamen, durchlässigen Sekundarstufe I für alle Jugendlichen» aus (EDK, 1995, 52). Leider sind dieser Absichtserklärung bislang kaum Taten gefolgt.

Abbildung 2 veranschaulicht anhand der Tree-Daten, wie die oben beschriebenen Selektionsmechanismen beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I die Erfolgchancen des nächstfolgenden Übergangs beeinflusst: desjenigen zwischen den Sekundarstufen I und II. Sie verdeutlicht, dass das Übertrittsverfahren an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I einen überaus starken Einfluss auf den Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau hat. Bei gleicher Pisa-Lesekompetenz (als Leistungsindikator) ist die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche in Sekundarstufe I-Schultypen mit erweiterten Anforderungen (Sekundarschule, Progymnasium u. Ä.), in eine Sekundarstufe II-Ausbildung mit hohem Anforderungsniveau einsteigen zu können, zwei bis vier mal höher

3 Kompetenzniveau < 2 auf einer Stufen-Skala von 0 bis 5. Zur Kategorisierung bzw. Abgrenzung der Niveaus vgl. etwa (BFS/EDK, 2002, 23 ff.).

Abbildung 2: Zugang zu Sekundarstufe II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau nach Sekundarstufe I-Schultyp und Pisa-Lesekompetenz



Anmerkung: Schülerinnen und Schüler mit Lesekompetenzstufe 0–1 genügen nur einfachsten Anforderungen, solche mit Niveau 2 grundlegenden, wenig anspruchsvollen. Niveau 3 entspricht Kompetenzen mittleren Komplexitätsgrades, Niveaus 4 und 5 Kompetenzen hohen bis sehr hohen Komplexitätsgrades.

Quelle: BFS/Tree (2003, 42 f.).

als für Jugendliche, die in Sekundarstufe I-Schultypen mit Grundanforderungen eingeteilt sind (Realschule). Selbst auf den höchsten Kompetenzstufen (4 bis 5) können sich «Real»-Schülerinnen und Schüler nur gut halb so häufig Zugang zu anspruchsvollen Sekundarstufe II-Ausbildungen verschaffen wie Schülerinnen und Schüler aus Sekundarschulen und Progymnasien.

Tree spricht in diesem Zusammenhang von einem Stigmatisierungseffekt, dem Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I-Züge des Typs Real- bzw. Oberschule ausgesetzt sind (BFS/Tree, 2003, 43). Mit Blick auf die Chance, überhaupt in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung eintreten zu können (unabhängig von deren Anforderungsniveau), kommen Hupka et al. (2006) ihrerseits zum Schluss, dass die soziale Herkunft, zu einem beträchtlichen Teil vermittelt über die Gliederung der Sekundarstufe I, die Übertrittschancen an dieser Schwelle in hohem Masse mitbestimmt.

Die Selektionsmechanismen an der Schwelle zwischen den Sekundarstufen I und II sind sehr komplex und heterogen, vor allem im Bereich der Berufsbildung. Für Lernende in der beruflichen Grundbildung beinhaltet diese Schwelle nicht nur den Übergang zwischen zwei Stufen des Bildungssystems, sondern auch den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Die (duale) berufliche Grundbildung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Lernen und Arbeiten. Dies schlägt sich auch in den Selektionskriterien nieder, die

darüber mitentscheiden, wer zu welcher (beruflichen) Bildung Zugang bekommt. Anders als etwa beim Übertritt in ein Gymnasium oder eine andere allgemeinbildende Schule sind diese Kriterien «arbeitsmarktnäher» und weniger eng mit den Selektions- und Leistungskriterien der «abgebenden» Schulen der Sekundarstufe I verknüpft (vgl. hierzu Moser 2004, 39; Imdorf, 2007). Hinzu kommt, dass das System der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II in sich stark hierarchisiert und segmentiert ist. Je nach Wirtschaftszweig, Berufsfeld, Betriebsstruktur und -grösse, Anforderungsniveau und -struktur des Lehrberufs bzw. Lehrbetriebs ergeben sich sehr unterschiedliche Selektionsbedingungen, welche die jungen Bildungsnachfragerinnen und -nachfrager häufig vor beträchtliche Orientierungs- und Vorbereitungsprobleme stellen (Imdorf, 2007).

So bilden etwa die Zeugnisnoten des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I in vielen Fällen lediglich ein zweitrangiges Selektionskriterium. Für die Eignungsbeurteilung ist in erster Linie die Grobeinteilung massgeblich, ob jemand Sekundarschüler oder Realschülerin war (bzw. Grund- oder erweiterte Anforderungen erfüllte; siehe *Abbildung 2*). Für eine Feinbeurteilung ziehen viele Lehrbetriebe schulfremde Eignungstests wie z. B. das *multicheck*- oder *basic-check*-Verfahren bei. Moser (2004) kommt – zumindest für die von ihm untersuchten Lehrberufe in Grossunternehmen – zum Schluss, dass die Ergebnisse dieser Tests die Eignung bzw. Leistungsfähigkeit des Lehrlings besser vorhersagen als die Schulnoten. Für Lehrlinge in kleineren und mittleren Unternehmen (KMU) stellt Imdorf (2007) fest, dass sich ihre nach Geschlecht und Migrationsherkunft unterschiedlichen Chancen mit Kompetenzunterschieden nicht überzeugend erklären lassen. Imdorf (2007, 1) spricht – mit Blick auf eher anforderungsärmere Lehrberufe – von einem «schwer durchschaubaren Mosaik von Ressourcen», welche als Selektionskriterien den Ausschlag geben.

4.2 Ungleichheiten nach Migrationshintergrund

Am Beispiel der jungen Migrantinnen und Migranten⁴ lässt sich besonders augenfällig illustrieren, wie sich die Selektionskaskade des schweizerischen Bildungssystems kumulativ auf Bildungschancen bzw. Bildungserfolg auswirkt. Bereits auf Primarschulstufe werden diese Kinder unabhängig von ihren Leistungen schlechter benotet (Kronig, 2007; Moser et al., 2003) und häufiger in sonderpädagogische Massnahmenprogramme überwiesen als

4 Hier ist primär von den Kindern der weiter oben skizzierten bildungsfernen Unterschichtsmigrantinnen und -migranten die Rede. Bis in die Siebzigerjahre waren das vornehmlich Kinder italienischer und spanischer Herkunft, in jüngerer Zeit eher solche aus Südosteuropa (Balkan und Türkei).

«Einheimische». Kronig et al. (2000, 14) sprechen von einer regelrechten Unterschichtung des Bildungssystems, die den ansässigen Kindern den Aufstieg in der Schullaufbahn erleichtere.

Wie weiter oben ausgeführt, sehen sich Kinder mit Migrationshintergrund beim Übertritt in die Sekundarstufe I häufiger in Schultypen mit «Grundanforderungen» eingeteilt (Real- bzw. Oberschule), und zwar wiederum unabhängig von ihrer Leistung. An der Schwelle zur Sekundarstufe II kumulieren sich dann die Effekte dieser mehrfachen Negativselektion: Der Realschulabschluss, den die jungen Migrantinnen und Migranten vornehmlich vorweisen, schränkt, wie *Abbildung 2* weiter oben verdeutlicht hat, das Spektrum von nachobligatorischen Ausbildungsgängen, welche ihnen offen stehen, stark ein. Es sind dies im Wesentlichen berufliche Grundausbildungen in Lehrberufen mit eher bescheidenem Anforderungsniveau (BFS/Tree, 2003, 111 ff.). Gerade in diesem Berufsbildungssegment sehen sich die jungen Migrantinnen und Migranten aber beträchtlicher Diskriminierung ausgesetzt, wie etwa Imdorf (2007) oder Haeberlin et al. (2004) belegen. So müssen sie unter vergleichbaren Bedingungen gegenüber Einheimischen bessere Zeugnisse vorweisen, und der Stigmatisierungseffekt der Realschule wirkt bei ihnen stärker. Sie müssen sich zudem im Vergleich zu den Ansässigen auch häufiger, über längere Zeiträume und auf geografisch weiter entfernte Lehrstellen bewerben (Imdorf, 2007, 5).

Eine weitere Benachteiligung, welche sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund ergibt, ist der Umstand, dass der Erfolg bei der Lehrstellensuche auch vom sozialen Beziehungsnetz der Herkunftsfamilie und von einer minimalen Kenntnis der Mechanismen und Gepflogenheiten mitbeeinflusst ist, welche den Lehrstellenmarkt prägen. Beide Bedingungen sind bei Migrantenfamilien ungleich schwächer erfüllt als bei «Einheimischen», was zu einem Unterstützungsdefizit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund führt (Stalder, 2000).

Bei Migrantinnen und Migranten der zweiten oder dritten Generation verringern sich diese Chancenunterschiede. Gemäss Bolzman et al. (2003) lassen sich mit Blick auf (vorwiegend) italienisch- und spanischstämmige «Secondos» bezüglich Schulerfolg und der beruflichen Ausbildung kaum Differenzen zwischen Kindern aus schweizerischen und ausländischen Familien feststellen. Auch auf internationaler Ebene gilt der Befund, dass sich die Bildungslaufbahnmuster der «Secondos» den «Einheimischen» deutlich angenähert haben, wenn man sie mit den Mustern der ersten Einwanderungsgeneration vergleicht (OECD, 2006b).

4.3 Geschlechterungleichheiten

An der Schwelle zwischen den Sekundarstufen I und II akzentuiert sich die geschlechtsspezifische Aufspaltung der Ausbildungsverläufe, und zwar auf zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene ist zu beobachten, dass junge Frauen deutlich häufiger als junge Männer in allgemeinbildende weiterführende Schulen übertreten (Gymnasien, Diplom- bzw. Fachmittelschulen etc.). Gemäss Tree (BFS/Tree, 2003, 36) ist auf Sekundarstufe II rund jede dritte Frau, aber lediglich rund jeder fünfte Mann in allgemeinbildenden Ausbildungsgängen anzutreffen. Umgekehrt sind die jungen Männer in der Berufsbildung übervertreten. Auf einer zweiten Ebene spiegelt sich im Berufsbildungssystem die starke geschlechtsspezifische Aufteilung, welche auch auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten ist. Ungeachtet aller gleichstellungspolitischen Bemühungen der letzten Jahrzehnte haben Berufe nach wie vor ein Geschlecht, wie es der Bericht des Bundesrates zur Situation der Berufsbildung 2006 formuliert. In der «Hitparade» der am häufigsten ergriffenen Lehrberufe gibt es zwischen den Geschlechtern bis auf die kaufmännischen Berufe kaum Gemeinsamkeiten. Frauen sind eher in Dienstleistungs-, Gesundheits- und Pflegeberufen anzutreffen, Männer eher in technischen und industriell-gewerblichen (vgl. BFS-Berufsbildungsindikatoren). Das berufliche Spektrum der Frauen ist deutlich enger als das der Männer. Die zehn am häufigsten ergriffenen Lehrberufe vereinigen bei den Frauen an die achtzig Prozent aller Lehrlinge auf sich. Bei den Männern sind es weniger als sechzig Prozent. Haeblerlin et al. (2004, 172) halten fest, dass Frauen im Vergleich zu Männern höherwertige Schulabschlüsse und bessere Schulqualifikationen benötigen, um eine vergleichbare Qualifikationsstufe im dualen Berufsbildungssystem zu erreichen. Gemäss Tree steigen Frauen auch deutlich häufiger als Männer verzögert in die Berufsbildung ein – in der Regel nach dem Besuch eines Brückenangebots (BFS/Tree, 2003).

5 Bildungsrationierung

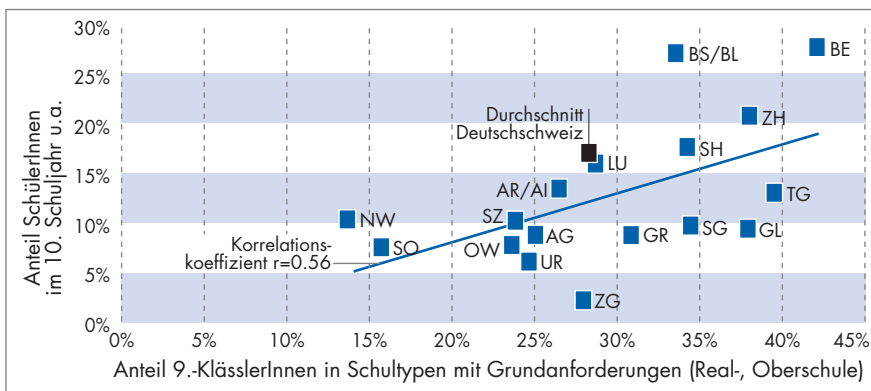
Wie eingangs ausgeführt gilt heute eine abgeschlossene Sekundarstufe II-Ausbildung als notwendige Voraussetzung für eine vollwertige Teilhabe am modernen und Erwachsenen- und Erwerbsleben. Ungeachtet dieser Norm besteht in der Schweiz kein formal verbrieftes Recht auf Ausbildung jenseits der neun obligatorischen Volksschuljahre. Nachobligatorische Ausbildungen auf Sekundarstufe II unterliegen damit einer faktischen individuellen Holschuld der Bildungsnachfragenden. Diese Holschuld ist nicht einfach einzulösen, wie die (eher spärlich verfügbaren) Daten zum Angebots-Nachfrage-Verhältnis

in diesem Bereich des Bildungssystems zeigen: Wer sich nach Erfüllung der Schulpflicht weiter ausbilden will, sieht sich, wie der Lehrstellenbarometer des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) zeigt, mit einem stark rationierten Angebot konfrontiert.

Die Rationierung von Bildungsangeboten in der Schweiz setzt jedoch nicht erst auf der Sekundarstufe II an. Bereits die oben skizzierte Selektivität der Sekundarstufe I kann als faktische Rationierungsmassnahme gelesen werden. Die Rationierung besteht in diesem Fall nicht im Fehlen von Ausbildungsplätzen. Im Lichte des starken Einflusses der sozialen Herkunft auf den Selektionsentscheid an dieser Schwelle wirkt sie vielmehr in Form von Vorenthaltung sozialer Chancen im Sinne von Schelsky bzw. als Beschneidung von Lerngelegenheiten (Heid, 1986).

Die Triage von Schülerinnen und Schülern, die angeblich nur «Grundanforderungen» oder aber «erweiterten Anforderungen» genügen, wird in der bildungspolitischen Diskussion vornehmlich damit legitimiert, dass der Unterricht auf Sekundarstufe I in möglichst leistungshomogenen Lerngruppen stattfinden solle. Diese Legitimation lässt ausser Acht, dass in aller Regel schwächere Schülerinnen und Schüler in einem leistungsheterogenen Umfeld bessere Lernfortschritte erzielen, ohne dass die Leistungsentwicklung der stärkeren Schülerinnen und Schüler dadurch Schaden nähme (vgl. etwa Kronig et al., 2000). Integrative, leistungsheterogenere Schulformen – so lässt sich aufgrund der verfügbaren Forschungsergebnisse mit einiger Sicherheit sagen – schaffen somit per Saldo weniger Bildungsverlierer.

Abbildung 3: Zusammenhang zwischen Realschul- und Brückenangebotsquoten in der Deutschschweiz



Anmerkung: Kantonsnamen vgl. Abkürzungsverzeichnis.

Quelle: Tree, basierend auf BFS, Schulstatistik, Schuljahre 1999/2000 bzw. 2000/2001.

Es mutet einigermaßen paradox an, dass ein Teil der Lerngelegenheiten und pädagogischen Ressourcen, die den Schülerinnen und Schülern «mit Grundanforderungen» auf Sekundarstufe I vorenthalten werden, an deren Ende kompensiert bzw. «nachgeholt» werden müssen. Wie *Abbildung 3* zeigt, besteht in der Deutschschweiz auf kantonaler Ebene ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Anteil Realschülerinnen und -schülern und dem Anteil derjenigen, welche nach Erfüllung der Schulpflicht ein Brückenangebot, d. h. ein zehntes Schuljahr o. Ä., absolvieren. In der Westschweiz besteht dieser Zusammenhang ebenfalls, aber weniger ausgeprägt. Das deutet darauf hin, dass ein kantonales Schulsystem in der Tendenz um so mehr mit Zusatz- und Überbrückungsangeboten «nachbessern» muss, je mehr Schülerinnen und Schüler es durch den Real- oder Oberschultypus schickt.

Auf der Sekundarstufe II ist die Rationierung auch in erheblichem Masse eine zahlenmässige. Groben Schätzungen zufolge fehlen pro Jahrgang, der die obligatorische Schule verlässt (heute rund 75'000 bis 80'000 Personen), konservativ geschätzt zwischen 5'000 und 10'000 zertifizierende Sekundarstufe II-Ausbildungsplätze, der grössere Teil davon in der Berufsbildung (vgl. BBT-Lehrstellenbarometer). Rund ein Viertel derjenigen, die eine Berufsbildung ergreifen möchten, können heute nicht damit rechnen, ihre Ausbildungslaufbahn nach Erfüllung der neunjährigen Volksschulpflicht nahtlos fortsetzen zu können. Sie absolvieren zehnte und elfte Schuljahre, Brückenangebote, Praktika und andere Zwischenlösungen – und bewerben sich ein Jahr später erneut auf dem Lehrstellenmarkt (BFS/Tree, 2003). Mehrere tausend Jugendliche pro Schulabgangsjahrgang müssen sich zwei und mehr Jahre gedulden und bemühen, bis sie eine zertifizierende Sekundarstufe II-Ausbildung beginnen können. Hupka et al. (2006) zeigen, dass diese Unterbrüche und Wartezeiten schon für sich genommen ein Risiko dafür bilden, dass der Eintritt in eine zertifizierende Sekundarstufe II-Ausbildung schlussendlich ausbleibt.

Mangel besteht angebotsseitig massgeblich an so genannten niederschweligen Angeboten, d. h. an Ausbildungsplätzen für eher (leistungs-)schwächere junge Bildungsnachfragende. Hier scheint das duale Berufsbildungssystem mit seiner stark marktwirtschaftlichen Orientierung seit längerer Zeit an die Grenzen seines Funktionierens zu stossen. Trotz jahrelanger intensiver Bemühungen ist es diesem System nicht gelungen, das drastische Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage auszugleichen. Problemverschärfend wirkt sich hierbei aus, dass der – zumindest vorübergehende – Ausbau von nicht strikt dual-marktwirtschaftlich geführten Angeboten wie z. B. Vollzeitberufsschulen, Lehrwerkstätten u. Ä. aus ordnungspolitischen Gründen unterbleibt.

Auf der Seite der Bildungsnachfragenden schlägt sich die langjährige Angebotsknappheit darin nieder, dass unter den Schwächeren und Schwächsten

ein permanenter, harter Verdrängungskampf um die raren Ausbildungsplätze stattfindet, die ihnen offen stehen. Systemseitig ist in den vergangenen zehn bis 15 Jahren mit der Schaffung von so genannten Brückenangeboten ein grosser, aufwändiger Vermittlungsapparat entstanden, der die Reibungsverluste an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II zu verwalten und abzdämpfen versucht. In einigen Kantonen durchlaufen heute bis zu einem Drittel aller Jugendlichen solche Brückenangebote.

6 Bildungsverlierer und Bildungsgewinner

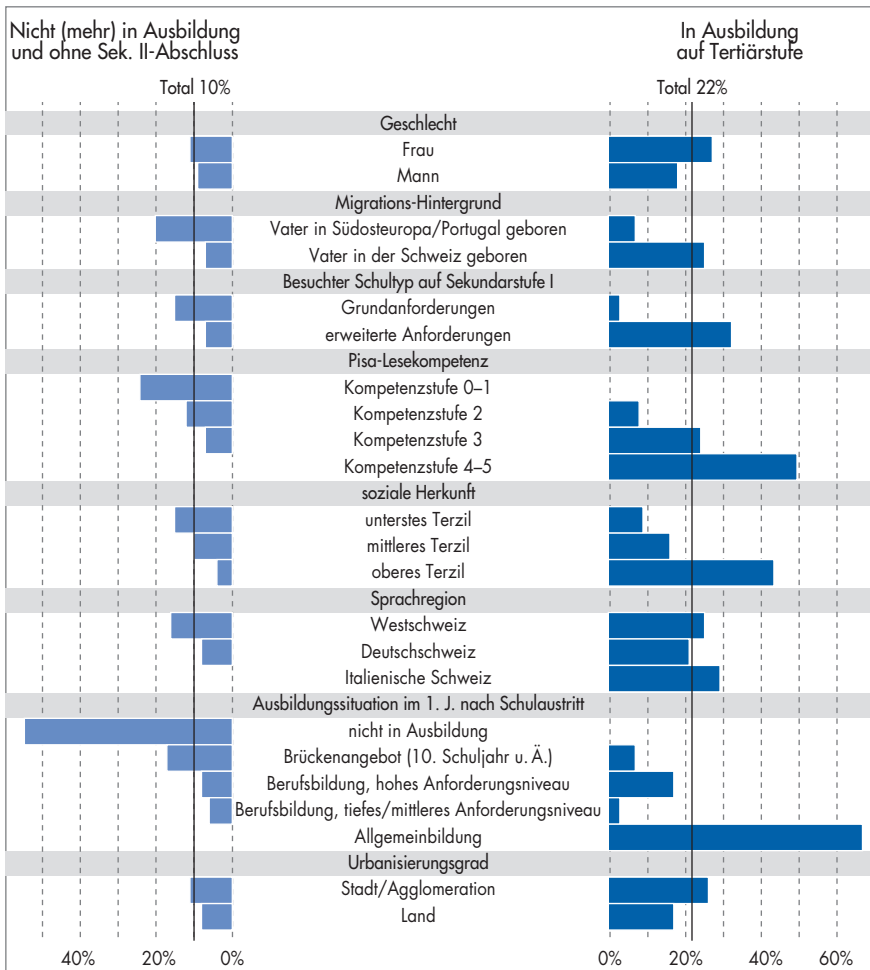
Wie schlagen sich nun all die skizzierten Mechanismen auf die individuellen Chancen nieder, letztendlich einen Abschluss der Sekundarstufe II zu erwerben? Gemäss Tree haben sechs Jahre nach Ende der obligatorischen Schule (im Alter von durchschnittlich 22 Jahren) rund zehn Prozent eines Schulabgangsjahrgangs das Bildungssystem ohne Sekundarstufe II-Abschluss verlassen. Wir bezeichnen diese Gruppe hier verkürzt und vereinfachend als Ausbildungslose.⁵ Wie *Abbildung 4* zeigt, schwankt der Anteil Ausbildungsloser nach verschiedenen Merkmalen zum Teil erheblich. Augenfällig ist etwa, dass balkan-, türkisch- und portugiesischstämmige Migrantinnen und Migranten rund dreimal so häufig ohne Sekundarstufe II-Abschluss bleiben wie junge Erwachsene, deren Vater in der Schweiz geboren ist. Junge Erwachsene, die auf Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundanforderungen (z. B. Real-/Oberschule) besucht haben, bleiben mehr als doppelt so häufig ausbildungslos wie solche, die auf Sekundarstufe I erweiterte Anforderungen erfüllten (Sekundarschule oder Progymnasium).

Nach dem bisher Gesagten nicht ganz überraschend, schwankt der Anteil Ausbildungsloser ausgesprochen ausgeprägt nach der sozialen Herkunft. Das statistische Risiko, ausbildungslos zu bleiben, ist für junge Erwachsene aus dem sozial am besten gestellten Bevölkerungsdrittel sehr gering (rund vier Prozent), während es für das am schlechtesten gestellte Drittel rund viermal höher ist (ca. 16 Prozent).

Von Bedeutung ist auch, auf welche Art und Weise sich der Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II vollzieht. Ein enorm hohes Ausbildungslosigkeitsrisiko ist insbesondere bei denjenigen zu beobachten, die im ersten Jahr nach Erfüllung der Schulpflicht keinerlei Ausbildungs-

5 Die zehn Prozent «Ausbildungslosen» sind nicht mit der definitiven Ausbildungslosigkeitsquote der untersuchten Schulabgangskohorte gleichzusetzen. Zum fraglichen Beobachtungszeitpunkt sind noch weitere fast zehn Prozent der Kohorte ohne Sekundarstufe II-Abschluss. Diese befinden sich jedoch in Ausbildungssituationen, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit noch zu einem solchen Abschluss führen.

Abbildung 4: *Ausbildungslosigkeit und Tertiärausbildung sechs Jahre nach Entlassung aus der Schulpflicht, nach ausgewählten Merkmalen, 2007*



Anmerkung: Ausbildungslosigkeit: Personen, die sechs Jahre nach Ende der obligatorischen Schule nicht mehr in Ausbildung sind und keinen Abschluss der Sekundarstufe II vorweisen.

Quelle: Bertschy et al. (2007).

aktivitäten nachgehen. Von diesen gehören auch fünf Jahre später mehr als die Hälfte zu den Ausbildungslosen. Das Fehlen einer Anschlusslösung nach Schulaustritt erhöht somit das Risiko beträchtlich, ohne Sekundarstufe II-Abschluss zu bleiben.

Nach Geschlecht und Urbanisierungsgrad sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede festzustellen, wohl aber nach Sprachregion: In der französischen Schweiz ist der Anteil Ausbildungsloser rund doppelt so hoch wie in der Deutschschweiz. Es scheint demnach, als gelinge es dem stärker berufsbildungsorientierten Bildungssystem der deutschen Schweiz besser als dem «akademischer» orientierten der Romandie, einen möglichst grossen Anteil Jugendlicher zu einem Sekundarstufe II-Abschluss zu führen.

Weitgehend spiegelbildlich zum Anteil Ausbildungsloser verhält sich entlang der beobachteten Merkmale der Anteil derjenigen, welche sechs Jahre nach Erfüllung der Schulpflicht eine Ausbildung auf Tertiärstufe absolvieren (Universität, Fachhochschule u. Ä.). Auch hier fallen die ausgeprägten Unterschiede nach sozialer Herkunft auf: Im sozial bestgestellten Drittel studieren fast fünf mal mehr junge Menschen auf Tertiärstufe als im Drittel mit der tiefsten sozialen Stellung (43 Prozent vs. 9 Prozent). Bemerkenswert ist schliesslich auch der Umstand, dass die Tertiärquote bei den Frauen mittlerweile deutlich höher ist als bei den Männern (27 Prozent vs. 18 Prozent). Dies ist eine geschlechtsspezifische Umkehrung des «Bildungsvorsprungs», der noch bis in die Neunzigerjahre klar zu Gunsten der Männer ausfiel.

7 Schlussfolgerung

Es gibt kein Bildungssystem, in dem die soziale Herkunft ohne Einfluss auf Bildungschancen und -erfolg bleibt. Auch in den Ländern, die in den grossen internationalen Vergleichsstudien am besten abschneiden, ist die soziale Situation der Lernenden und ihres Umfeldes für Leistung und Lernerfolg von Bedeutung. Ebendiesen Studien kommt allerdings das Verdienst zu, zu zeigen, dass es etwelchen Gestaltungs- und Steuerungsspielraum gibt bei der Frage, wie dieser Einfluss zumindest verringert werden kann.

Das Bildungssystem der Schweiz gehört im internationalen Vergleich zu denjenigen mit einem hohen Mass an Ungleichheit (OECD, 2005). Abgesehen von Deutschland gibt es neben der Schweiz nur wenige «postindustrielle» Länder im OECD-Raum, in denen die soziale Herkunft derart stark auf die Kompetenzen durchschlägt, welche im Verlauf der obligatorischen Schulzeit erworben werden. Auch die Chance, einen nachobligatorischen Ausbildungsabschluss der Sekundarstufe II zu erwerben, ist stark von der sozialen Herkunft mitbestimmt.

Die Frage nach den Faktoren, welche Bildungsgleichheit begünstigen oder erschweren, lässt sich nicht erschöpfend und schlüssig beantworten. Das ist angesichts der Komplexität von kollektiv organisierten Bildungsprozessen und deren gesellschaftlicher Einbettung auch nicht anders zu erwarten. Larcher

und Oelkers (2003) machen denn auch in ihrer Studie zur Frage, was andere Länder punkto Bildung besser machen, darauf aufmerksam, dass diesbezüglich erfolgreiche nationale Systeme nicht einfach kopiert werden können.

Einige Faktoren, welche grösstmöglicher Chancengleichheit im Bildungswesen entgegenwirken, lassen sich allerdings herauskristallisieren. Relativ eindeutig sind die Befunde zur Wirkung von (früher) Selektion und Gliederung auf Volksschulstufe. Hier legen die international vergleichenden Analysen nahe, dass selektive, gegliederte Grundbildungssysteme, wie sie in der Schweiz verbreitet sind, den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg verstärken, und zwar in der Tendenz umso ausgeprägter, je früher die Selektion erfolgt.

Die Selektionsentscheide an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I bedeuten nicht nur oftmals das vorzeitige Ende eines integrativen, fördernden Lernumfeldes für die negativ Selektionierten (Real- und Oberschul-Züge). Die frühe und schwer korrigierbare Selektion spürt auch in hohem Masse die Chancen und Möglichkeiten vor, die den Lernenden nach Erfüllung der Schulpflicht für ihre weiterführende Bildungslaufbahn offen stehen. Dies ist umso stossender, als die Grundlagen, auf denen diese schwer wiegenden Selektionsentscheide basieren, nachweislich höchst unzuverlässig und ungenau sind (Kronig, 2007).

Im internationalen Vergleich zeigen die Ergebnisse von Pisa, dass eine selektionsfreie Volksschule und ein hohes *und* ausgeglichenes Leistungsniveau sich keineswegs ausschliessen, sondern – wie die Mehrzahl der *Pisa-best practice*-Länder nahe legen – sich vielmehr gegenseitig bedingen.

Ungleichheitsverschärfend wirkt schliesslich auch der ausgeprägte und dauerhafte Mangel an Ausbildungsplätzen auf der Sekundarstufe II. Systembedingt ist so der Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II in jüngerer Zeit zu einem regelrechten Nadelöhr geworden. Eine erhebliche Minderheit der Schulabgängerinnen und Schulabgänger kann heute zum vornherein nicht mit einem direkten Einstieg in die Sekundarstufe II rechnen. Diese Jugendlichen drehen mindestens ein, bisweilen sogar zwei und mehr Jahre in Warteschlaufen, bis sie Zugang zu einer zertifizierenden Sekundarstufe II-Ausbildung (Lehre, Gymnasium u. Ä.) finden. Die wissenschaftliche Analyse dieser verzögerten, diskontinuierlichen Übergänge zeigt deutlich, dass diese mit einem erheblichen Risiko verbunden sind, ohne Sek II-Abschluss frühzeitig aus der Bildungslaufbahn auszusteigen (Hupka et al., 2006; Bertschy et al., 2007). Dass dieses Risiko derart stark an Merkmale der sozialen Herkunft geknüpft ist, stellt der Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem kein gutes Zeugnis aus.

8 Weiterführende Literatur

Kronig, Winfried (2007), *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

Winfried Kronig irritiert mit diesem Buch all diejenigen nachhaltig, welche daran glauben, dass für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn allein die Leistung zählt.

BFS/Tree, Hrsg. (2003), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts Tree*. Reihe «Bildungsmonitoring Schweiz». Neuenburg: BFS.

Tree (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) ermöglicht es für die Schweiz zum ersten Mal, den kritischen Übergang von der obligatorischen Schule in weiterführende Ausbildungen umfassend, dynamisch und in allen Facetten zu dokumentieren.

EDK, Hrsg. (1995), *Perspektiven für die Sekundarstufe I*. Bern: EDK.

Der EDK-Bericht ist ein empirisch sorgfältig fundiertes bildungspolitisches Plädoyer für die Abschaffung der selektiven, gegliederten Oberstufe (Sekundarstufe I). Leider schlummert er seit Mitte der Neunzigerjahre in den Schubladen der Erziehungsdirektorenkonferenz, ohne dass seine Empfehlungen umgesetzt worden wären.

Literatur

- Bartholdi, Claire; Geneviève Faessler und Walo Hutmacher (1968), *Milieu social et carrière scolaire*. Genf: Service de la recherche sociologique.
- Bauer, Philipp und Regina T. Riphahn (2006), Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education, *Economic Letters*, Heft 91/1, 90-97.
- BBT-Bundesamt für Berufsbildung und Technologie: Lehrstellenbarometer. www.bbt.admin.ch. (Stand 29.7.2008)
- Bernath, Walter; Martin Wirthensohn und Erwin Löhner (1989), *Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben*. Bern: Haupt Verlag.
- Bertschy, Kathrin; Edi Böni und Thomas Meyer, Hrsg. (2007), *An der Zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007*. Bern: TREE.
- BFS-Bundesamt für Statistik, Hrsg. (1997), *Integration - (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- BFS-Bundesamt für Statistik, Hrsg. (2006), *Statistisches Jahrbuch der Schweiz*. Neuenburg: BFS.
- BFS-Bildungsindikatoren: www.statistik.admin.ch (Stand: 29.7.2008)
- BFS und EDK, Hrsg. (2002), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik (in Ko-Edition mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK).
- BFS/TREE-Bundesamt für Statistik/Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, Hrsg. (2003), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Reihe "Bildungsmonitoring Schweiz"*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bolzmann, Claudio; Rosita Fibbi und Marie Vial (2003), Was ist aus ihnen geworden? Der Integrationsprozess der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund., in: Hans-Rudolf Wicker, Rosita Fibbi und Werner Haug, Hrsg., *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und die interkulturellen Beziehungen"*. Zürich: Seismo, 453-481.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1971), *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1987), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Buchmann, Marlis; Maria Charles und Stefan Sacchi (1993), The Lifelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland, in: Yossi Shavit und Hans-Peter Blossfeld, Hrsg., *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco & Oxford: Westview Press, 177-192.

- EDK-Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Hrsg. (1995), *Perspektiven für die Sekundarstufe I*. Bern: EDK.
- EDK/BBT-Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Hrsg. (2000), *Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II*. Bern: EDK/BBT.
- Geser, Hans (2003), Beruf und Bildung diesseits und jenseits der Saane. *Panorama*, Heft 2003/3, 39-41.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2007), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich.
- Haeblerlin, Urs; Christian Imdorf und Winfried Kronig (2004), *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Heid, Helmut (1986), Kritische Anmerkungen zur pädagogischen Rechtfertigung ontogenetischer früher Auslese, in: Helmut Heim und Heinz-Jürgen Ipfling, Hrsg., *Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung*. Frankfurt a.M.: Lang, 184-199.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim, Hrsg. (2001), *Das Fremde in der Schweiz. Ergebnisse soziologischer Forschung*. Zürich: Seismo Verlag.
- Hupka, Sandra; Stefan Sacchi und Barbara E. Stalder (2006), *Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE. Arbeitspapier. Juni 2006*. Bern: TREE.
- Hutmacher, Walo (1990), *Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalité sociale devant l'école*. Genf: Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Imdorf, Christian (2007), *Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht März 2007*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg i.Ü.
- Kristen, Cornelia (1999), *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapier Nr. 5/1999*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.
- Kronig, Winfried (2007), *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, Winfried; Urs Haeblerlin und Michael Eckhart (2000), *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Lamprecht, Markus und Hanspeter Stamm (1996), *Soziale Ungleichheit im Bildungswesen*. Bern: Bundesamt für Statistik.

- Larcher, Sabina und Jürgen Oelkers (2003), *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS/EDK.
- Levy, René; Dominique Joye, Olivier Guye und Vincent Kaufmann (1997), *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zürich: Seismo.
- Moser, Urs (2004), *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schul Leistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Moser, Urs; Florian Keller und Sarah Tresch (2003), *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p. Verlag.
- OECD, Hrsg. (2005), *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, Hrsg. (2006), *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD und Statistics Canada, Hrsg. (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris/Ottawa: OECD/StatCan.
- OECD/CPRN, Hrsg. (2005), *From Education to Work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: OECD/CPRN.
- OECD/PISA, Hrsg. (2001), *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen*. Paris: OECD.
- Poglia, Edo, Perret-Clermont, Anne-Nelly, Gretler, Armin, Dasen, Pierre, Hrsg. (1995), *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat*. Bern: Lang.
- Ramseier, Erich und Christian Brühwiler (2003), Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Heft 25/1), 23–58.
- Solga, Heike (2005), Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: Peter A. Berger und Heike Kahlert, Hrsg., *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, 19–38.
- Stalder, Barbara E. (2000), *Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.
- Stamm, Hanspeter und Markus Lamprecht (2005), *Eidgenössische Volkszählung 2000. Entwicklung der Sozialstruktur*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Streuli, Elisa und Tobias Bauer (2002), *Working poor in der Schweiz. Konzepte, Ausmass und Problemlagen aufgrund der Daten der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.

Can ‘vocationalisation’ of education go too far? The case of Switzerland

Thomas Meyer

is a sociologist of education and heads the Swiss national cohort study TREE (Transitions from education to employment).

For details, see www.tree-ch.ch

Keywords

VET, vocational education and training, company-based apprenticeship, balance between general and vocational education/training, political reforms, VET regulation, VET offer.

SUMMARY

While countries with predominantly academic school-based upper secondary education have been ‘discovering’ vocational education and training (VET) for some time, countries with ‘vocationalised’ education systems such as Austria, Germany or Switzerland are critically reviewing their own situations. This paper takes up the case of Switzerland, which can be considered, in several respects, as a sort of life-size VET laboratory. This contribution aims at critically highlighting particularities, recent developments, advantages and shortcomings of a post-compulsory education system geared as heavily to ‘vocationalisation’ as Switzerland’s.

Introduction

'Vocational education and training enables young adults to make the transition into the working environment and ensures that there are enough qualified people in the future. It is geared to the labour market and is part of the education system' (OPET 2006, p. 3).

This 'official' definition of the purpose of VET in Switzerland – put forth by its main regulating agency, the Federal Office of Professional Education and Technology (OPET) – illustrates how strongly VET is geared to labour market needs. The fact that VET is part of the country's system of education is mentioned at the very end, almost apologetically.

If we try to determine the relevant actors in Swiss VET according to the 'taxonomy' proposed by Wollschläger and Reuter-Kumpmann (2004, referring to Greinert, 2004) (¹), a first quick glance at the Swiss VET system will reveal that market economy driven 'vocationalisation' is at its maximum here. As will be further elaborated below, private enterprise has its essential say in regard to all five of the listed points or dimensions, thus exercising a far-ranging power of definition and action in practically all areas concerned.

Key facts and figures

Switzerland has close to 7.5 million residents, living in three distinct linguistic regions: the large majority, about three quarters of them, in the German speaking part, a bit over one fifth in the French speaking part (west/south-west), and about 5 % in the Italian speaking part (central south, mainly Ticino). About one in five residents have a nationality other than Swiss, mostly due to both substantial immigration, and very restrictive naturalisation procedures.

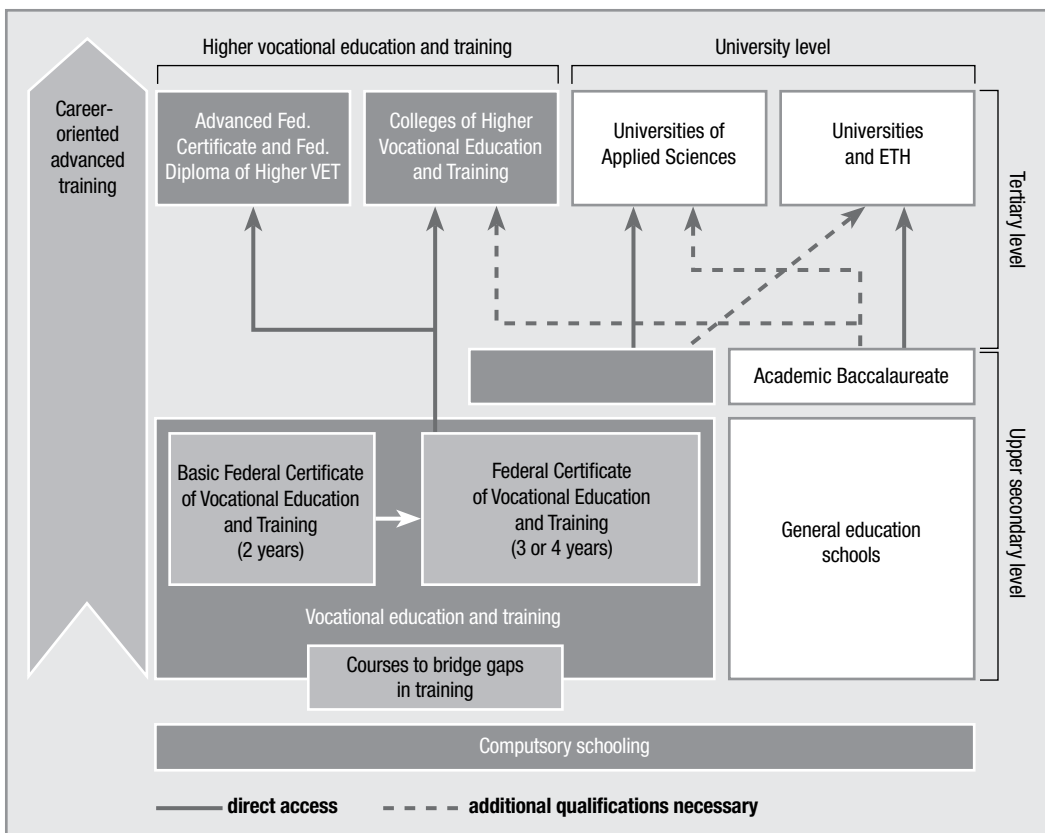
Switzerland is a confederation of 26 cantons. Pre-school and compulsory education is essentially under cantonal jurisdiction. Post-compulsory education and training is regulated, financed and controlled jointly at federal and cantonal levels. The Swiss educational system – or rather systems – accommodate roughly one million students at pre-school and compulsory levels (up to ninth grade), something

(¹) 1. Who determines how VET is organised? 2. Where does VET take place? 3. Who determines the content of VET? 4. Who pays for VET? 5. Which gain of VET qualification for which opportunities?

over 300 000 at upper secondary and about 200 000 at tertiary level. Thus, one of the essential features of the Swiss educational system is its relatively small overall size, combined with a high degree of organisational decentralisation.

Switzerland's educational system is highly selective and segregative, characterised by very early tracking. Starting in sixth or seventh grade, lower secondary education is divided in up to four different tracks within one and the same canton – and usually very little permeability between the tracks. As in most selection processes within the lower part of the educational system, the influence of socioeconomic status and family background on the type of tracking is substantial. About one third of all students are enrolled in a lower secondary track or programme summarised

Figure 1. **Schematic overview of the Swiss educational system**

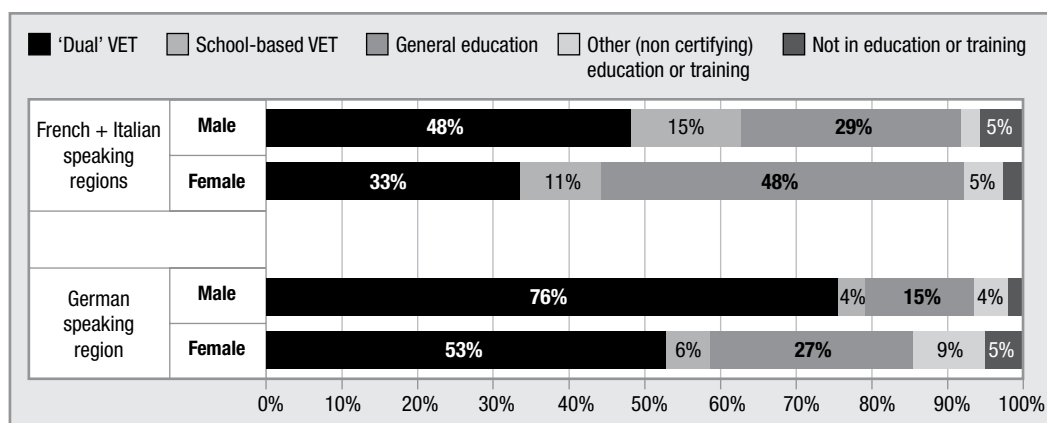


somewhat euphemistically as 'fulfilling basic requirements'. Not very surprisingly, students with a migrant background, low socioeconomic status and/or other family backgrounds unfavourable to learning are heavily over-represented in those tracks. PISA has shown that in early and heavily tracked educational systems such as Germany's or Switzerland's the influence of social background on educational achievement and success tends to be stronger than in 'integrative' systems. Therefore, critical voices have come to label this practice as factual social rationing of education. As point out, the heavy and early tracking on lower secondary level strongly affects the post-compulsory educational options open to students.

Upper secondary completion rate is relatively high in Switzerland, having reached a peak of roughly 90 % at the beginning of the 2000s, but slightly decreasing since. Female and male rates have reached parity, closing a gender gap that was substantial until relatively recently: until the early 1980s, the female upper secondary completion rate did not exceed two thirds, while the rate of young men had already risen above 85 %. Vocational education and training plays a central role in the post-compulsory part of the Swiss educational system. The proportion of vocational versus general education is about 3:1 overall, with strong gender and regional disparities (see Figure 2).

Tertiary level enrolment is relatively weak in Switzerland. Due to substantial expansion of Universities of Applied Sciences (UAS), entry

Figure 2. **Upper secondary pathways by gender and region**
School leavers cohort 1999/2000, situation in second year



Source: TREE.

rates are approaching 40 % today (from under 30 % in the 1990s), but are still considerably below OECD or EU levels (>50 %). Still, only little over 20 % of an age cohort in Switzerland will graduate from education at ISCED level 5A, compared to about one third on average in the OECD ⁽²⁾.

The most common form of Swiss VET at upper secondary level is the company-based or 'dual' form, also known as apprenticeship. As can be seen in Figure 2, enrolment patterns by region and gender suggest a highly segmented and segregated upper secondary sector. If we look at the two contrast categories, young men in German speaking Switzerland and young women in the French and Italian speaking parts of the country, it appears that they face an altogether different reality of numbers and proportions regarding post-compulsory education or training. While Swiss German young men will be found, in three out of four cases, in 'dual' VET, this will be the case for only one third of young women in French/Italian speaking Switzerland. Contrarily, almost half of the latter will be found enrolled in predominantly academically oriented general education, while this is the case for only 15 % of young Swiss German young men.

The border line between the French/Italian part of Switzerland and the German part is not only linguistic, but also marks fundamental system differences. Under the political and cultural influence of its western neighbour, France, general, academically oriented education is given a much higher preference in Romandy, the French speaking part of Switzerland, while VET is perceived more pointedly as a 'second choice'. In the German speaking part of the country, VET has (in public opinion) a more self-confident and 'equal' place within the hierarchy of the educational system (see Geser 2003) .

Gender segregation, which is superposed with these regional differences, can be observed not only between general education and VET, but also within VET, on the level of particular professional orientations. With a few exceptions, gender proportions within a particular profession are strongly biased: towards males in 'crafts', industrial and technical professions, towards females in professions in the social or health sectors.

⁽²⁾ For general statistical information on the Swiss educational system, see system indicators collection on the website of the Swiss Federal Statistical Office SFSO (www.statistik.admin.ch).

Company-based VET is 'dual' in several respects: the term dual first refers to the two learning places, the training company and the professional college. Second, it refers to the duality between practical training and 'academic' learning. Third, it refers to the two collectivities largely responsible for company-based VET: private enterprise and the public sector (which is largely responsible for regulatory aspects and vocational colleges, the 'school' part of dual VET).

'Dual' apprentices' status and situation are closer to those of employees than students: they will usually go through a recruitment process, sign a contract with the training company, and spend at least three days per week on average with practical work and training in the company (for which they receive a modest monthly salary of several hundred euros). The rest of the week is spent at vocational college, 'in school', where the 'general' part of the training takes place. The 'working' perspective is also important for apprentices themselves: if they are satisfied with their apprenticeship (which they are in a large majority), they will consider themselves essentially as 'working' rather than as 'studying', and they will show identification patterns in regard to their training company much like those observed among regular employees.

The dual VET configuration has a fundamental impact on the nature of the school-to-work transition in Switzerland (and other countries with a strong dual VET system). It basically means that for the majority of youth in the country, this transition is already in full development at the interface between lower and upper secondary levels.

Few VET trainees (about one in seven overall) will enrol in school-based VET. As the term says, they will essentially do their training at (professional) school and acquire their practical experience during phases of work placement in private or public enterprises.

At the end of VET, graduates obtain a federal certificate which formally entitles holders to exercise the profession in which they have been trained, and which basically gives direct access to qualified labour in this profession. If a Professional Baccalaureate is acquired in addition to the federal VET certificate, this gives access to further education and training at tertiary level, mostly in universities of applied sciences.

Recent changes and developments

Until the beginning of the 1990s, the Swiss discourse – both political and scientific – about transition to the labour market was virtually non-existent. Transition was not something one worried or argued about, it was something that just happened. Europe envied Switzerland for its low unemployment rate in general, and for its low youth unemployment in particular. The system was generally considered to:

- ensure a high proportion of youth completing upper secondary education and training;
- secure adequate qualification profiles for the future labour force;
- keep youth unemployment low;
- keep transition to the labour market smooth.

Then problems started. First, the country started tumbling through its longest post-war recession. In the process, it became painfully visible how tightly the essentially private enterprise-based VET ‘market’ in the dual system was linked to the labour market as a whole. While demand for VET was rising (for demographic and other reasons), supply, the number of company-based VET places, decreased dramatically.

And as, at the beginning of the present decade, the Swiss economy was slowly recovering from the long crisis of the 1990s, it became evident that the proportion of companies offering VET places had substantially declined. To make things worse, it also became evident that it tended to be the ‘wrong’ type of companies that still did offer VET places: statistics show a strong bias in favour of handicraft and industrial professions, while important segments of the tertiary sector such as ICT are clearly under-represented as far as their share of VET places is concerned.

Despite important reforms of the VET system’s legal basis during the same period, designed to strengthen its position within the educational and economic system as a whole, the shortage of supply of VET places has worsened over time, leaving an ever-growing proportion of youth without an (immediate) educational perspective at the end of compulsory school. This gives rise to dramatic competition among applicants for VET places. Nowadays, almost one in three VET applicants leaving compulsory school have to wait at least one year until they find a suitable training place.

The effects of this displacement process start to show even at macro level. Upper secondary completion rates have been slightly

declining lately (from > 90 % to 87 % in 2004), clearly falling short of the ambitious benchmark of 95 % that Swiss education policy formulated recently (*Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II*, 2006).

Lack of adequate supply of VET places has led to a virtual explosion of all kinds of intermediate training years between lower and upper secondary levels. As can be seen in Figure 1, the government agency responsible for VET, the Federal Office for Professional Education and Technology (OPET), labels these offers somewhat tendentiously as 'courses to bridge gaps in training', suggesting that failing to enter VET directly is essentially a matter of insufficient student achievement. The Swiss youth cohort study TREE (transitions from education to employment), however, has shown that achievement is a relatively marginal factor when it comes to explain why youths do or do not directly enter basic VET (Meyer, 2003).

Despite intense and costly promotional efforts – both at federal and cantonal levels – to increase supply during the past decade, private enterprise has largely failed to follow the government's wake-up call. VET supply has at best stopped declining. A substantial increase in full-time school-based VET to 'fill the gap' seems to be out of the question for political reasons. In the debate, the opinion prevails that VET has to be essentially company-based to be fully functional for labour market needs. This stalemate presently does considerable damage to the adequate functioning of post-compulsory education and training in Switzerland, as it seriously hampers the chances of a smooth transition from lower to upper secondary education and training, particularly for less well resourced candidates. As Hupka, Sacchi et al. (2006) point out, the Swiss VET system not only has a capacity problem, but also a substantial equity problem. Their findings suggest that the structural shortage of VET supply, along with the harsh selection processes it entails throughout transition to post-compulsory education and training, considerably reinforces intergenerational transfer of educational inequality, particularly for the socially 'weak'. They also show that the risk of dropping out is significantly increased by the mere fact (when controlling for all other relevant factors) that youths are unable to gain access to upper secondary education or training within a reasonable time span (within one year after completing compulsory school).

VET and labour market entry

Recent results of the TREE survey (Bertschy et al., 2007) show that transition from basic VET to the labour market still runs rather smoothly in Switzerland. Six years after the surveyed cohort completed compulsory school, seven of eight among those having left education or training have found gainful employment. Youth with a VET certificate have a significantly higher chance to be employed than those without any post-compulsory certification. About half of the cohort had been actively searching for employment prior to the job they held. The average duration of their job search had been approximately three months.

Youths without any upper secondary diploma earn significantly less than those having obtained a VET certificate. TREE results also show substantial income disparities by gender. Under comparable conditions and qualifications, young women earn over 10 % less than men.

Labour market data based on the Swiss census show that among VET graduates in the whole labour force, almost 60 % do not exercise the profession they initially learned during their apprenticeship. As mentioned above, the direction of professional mobility is going from the (secondary) production sector to the (tertiary) services sector, leading to the paradox that a substantial percentage of a strongly 'tertiarised' labour market is initially trained in the industrial production sector. One does not need to go as far as the 'end of the profession', as in the German debate about 'deprofessionalisation' (*Entberuflichung*, see for instance Baethge and Baethge-Kinsky, 1998). Nevertheless, this situation gives rise to the question whether it makes sense to train as many mechanics, bakers or carpenters, if probabilities are high that they will leave their trade or never take it up at all.

Certification versus skills

Owing to its well evolved and widespread VET system, Switzerland has traditionally been among the countries with the highest upper secondary completion rates. When it comes to gauging the substance of VET certificates, the system, however, has but a faint idea of the skills its clients acquire in the process. Basically, obtaining a VET certificate and gaining access to the labour market is considered as sufficient 'proof' of successful training. However, results of IALS/ ALL ⁽³⁾ suggest that literacy level in Switzerland is weak to moderate for up to 30 % of young adults having completed upper secondary

⁽³⁾ IALS: International adult literacy survey; ALL: Adult literacy and life skills survey.

education (OECD and StatCan, 2000, 2005). Given clear evidence that lifelong learning activities correlate positively with reading literacy (ibid), one has to assume that an important part of Swiss VET graduates are seriously handicapped when it comes to maintaining, adapting or improving their skills throughout their careers.

For the weaker contenders in the tough competition for VET places in Switzerland, reform agents put much hope in the new 'Basic Federal VET Certificate' (see Figure 1), a reduced, less demanding form of the full VET certificate, requiring only two years training (instead of three or four). However, adequate supply has yet to be put in place, and again, private enterprise is principally called to see to this. As private enterprises have been generally reducing involvement in VET during the past two decades, development of this new type of VET might fall somewhat short of the high expectations. The need for alternatives is urgent, though, because the consequences of insufficient further qualification, education and training are particularly dramatic for this population, not only for labour market participation, but also for mastery of the complex requirements of (post-)modern life generally.

VET and tertiary education

Until the mid-1990s, access from basic VET to tertiary level programmes (ISCED level 5A or higher) was next to non-existent in Switzerland. In the 1990s, Switzerland's VET system was reformed to strengthen and upgrade VET programmes at tertiary level. To this end, universities of applied sciences (UAS) were set up for holders of a professional baccalaureate (PB). The PB is based on the Federal Certificate by which basic VET is usually completed after three or four years training.

These two reforms have proven to be particularly successful. Today, about one eighth of an age cohort obtain a PB, and UAS participation has considerably contributed to boosting enrolment in tertiary education and training, which was previously extremely low by international standards.

Despite this improvement, tertiarisation of the Swiss system of education is still rather weak compared to most EU or OECD countries. The chances to gain access to tertiary education by way of basic VET are still only a fraction compared to those of graduates from general education programmes. However, labour market indicators suggest that demand for highly qualified labour considerably exceeds (home) supply. In recent years, more than half of labour immigrants to Switzerland held a degree at tertiary level.

Some concluding remarks and questions

Despite several structural and performance problems, the VET system remains the backbone of school-to-work transition in Switzerland. Some structural reforms, particularly the professional baccalaureate and the universities of applied sciences (UAS) have contributed to strengthen the system. However, the system has reached some limits during the past two decades.

One lies in the 'market' conception underlying VET at upper secondary level in Switzerland. Today, upper secondary completion has become the standard of basic education in post-industrial economies. In Switzerland, the percentage of youth envisaging to enter the labour market directly after compulsory school is closing in on zero, while the country's structural shortage of supply of VET places remains substantial. In view of this, the Swiss educational system is confronted with the question: should the solution to this problem be left – as urged by private enterprise and federal VET agencies – mainly or even exclusively to the invisible hand of the market? If not, who else could/should fill the gap? It would be worth reflecting on the adequacy (or rather: necessity) of opening the range of actors offering VET beyond private enterprise. This might not only contribute to solving the problem of 'volume' (substantial increase of the largely insufficient VET supply), but possibly also contribute to attenuate the strong gender and social segregation both at upper secondary level in general and in (dual) VET in particular.

This leads us to the general difficulty of negotiating, defining, and measuring complex skills portfolios such as those found in VET. Little do we know in Switzerland about how exactly they are acquired, why and under which circumstances their acquisition works (well) or not, and what the particular effects of the 'duality' of VET are. Given the large variety of VET organisation in Switzerland, the country could serve as a life-size research lab where these questions could be further investigated.

Bibliography

- Baethge Martin; Baethge-Kinsky, Volker. Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1998, Vol. 31, No 3, p. 461-472.
- Bertschy, Kathrin; Böni, Edi; Meyer, Thomas. *An der zweiten Schwelle: junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Bern: TREE, Dezember 2007, 35 p. Available from Internet: http://www.tree-ch.ch/html_de/docs/TREE_Ergebnis-Update_2007.pdf [cited: 11.6.2008].
- Geser, H. Beruf und Bildung diesseits und jenseits der Saane. In Panorama, Berufsbildung, *Berufsberatung und Arbeitsmarkt – Formation et orientation professionnelles, marché du travail*, 2003, No 3, p. 39-41.
- Greinert, W.-D. European vocational training 'systems' – some thoughts on the theoretical context of their historical development. *European journal of vocational training* No 32, 2004/II, p. 18-26. Available from Internet: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/399/32-en.html [cited 15.1.2009]
- Hupka, S.; Sacchi, S. et al. Does the Swiss VET system encourage inequity? European research network on transitions in youth (TIY) workshop, *Vocationalisation of Education*, 7-9 September 2006, Marseille, 2006. Available from Internet: http://www.cereq.fr/tiy2006/papers/Hupka_Sacchi_Stalder_TIY06.pdf [cited: Feb. 2007].
- Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II* / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK, 27.10.2006. Available from Internet: <http://edudoc.ch/getfile.py?docid=5670&name=nst6B13&format=pdf&version=1> [cited: 11.6.2008].
- Meyer, T. Zwischenlösung – Notlösung? In Bundesamt für Statistik (ed.). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung: Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: BFS, 2003, p. 101-109.
- Meyer, T. (ed.). *School-to-work transition in Switzerland. Results as of 2004 from the TREE panel survey*. Bern: TREE (Transitions from education to employment), 2005.
- OECD (ed.). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD, 2005.

- OECD & Statistics Canada (eds). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris/Ottawa: OECD/StatCan, 2000.
- OECD & Statistics Canada (eds). *Learning a living: first results of the adult literacy and life skills survey*. Ottawa/Paris: OECD/StatCan, 2005.
- OPET. *Vocational education and training in Switzerland 2006. Facts and figures*. Bern: Federal Office for Professional Education and Technology (OPET), 2006.
- Sheldon, G. *Volkszählung 2000: Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970-2000. Ausmass, Ursachen und Folgen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2005.
- Wollschläger, N.; Reuter-Kumpmann, H. From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe. *European Journal of Vocational Training* 2004/II, No 32, p. 6-17.

BILDUNGSGRENZEN IM SPIEGEL DER PANEL-STUDIE TREE

Thomas Meyer



TREE

Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
Transitions de l'Ecole à l'Emploi
Transitions from Education to Employment

Zusammenfassung deutsch

Der Beitrag¹ exploriert die heutigen Schweizer Bildungsgrenzen, wie sie sich einerseits in allgemeinen statistischen Kennwerten zum Bildungssystem, andererseits in den Ergebnissen von TREE² spiegeln, der nationalen Längsschnittstudie zu Verläufen zwischen dem Jugend- und dem jungen bis mittleren Erwachsenenalter. Auf der Basis einer Stichprobe von über 6'000 Schul-abgängern des Jahres 2000 überstreicht TREE eine Beobachtungsdauer von fast 15 Jahren zwischen dem Ende der obligatorischen Schule und dem jungen Erwachsenenleben. Die Studie eignet sich deshalb ausgezeichnet als empirische Grundlage für die langfristige Analyse von Bildungs-grenzen, einschliesslich ihrer Mechanismen und Wirkungen. Der Beitrag beschäftigt sich insbesondere mit den folgenden Grenzziehungen:

- Äussere Grenzen des Bildungssystems: die TREE-Ergebnisse widerspiegeln eine substantielle Ausdehnung der "Aussengrenzen" des Bildungssystems, die sich etwa in den immer länger werdenden Ausbildungsverläufen manifestieren. Diese Ausdehnung ist nicht nur einem stetig wachsenden Anteil von jungen Menschen geschuldet, die sich auf Tertiärstufe in Ausbildung befinden, sondern auch der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens.
- Mit Blick auf die Übergänge zwischen Ausbildung und Erwerbsleben gilt das stark berufs-bildungsorientierte Schweizer Bildungssystem sowohl national als auch international als "Erfolgsgeschichte". Analysen der TREE-Daten bestätigen diese Erfolgsgeschichte in weiten Teilen. Sie zeigen jedoch auch, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil junger Menschen von prekären Transitionen betroffen ist. Ausserdem verweisen sie auf beträchtliche Diskrepanzen zwischen den Anforderungen des Arbeitsmarktes und den Qualifikationen, die das Bildungssystem bereit stellt.
- Binnengrenzen innerhalb des Bildungssystems: Im internationalen bildungspolitischen Diskurs werden heute offene, durchlässige Bildungssystemen gefordert, welche übers ganze System hinweg (Bildungs-)Mobilität begünstigen und Räume für "zweite Chancen" schaffen. Demgegenüber legen die TREE-Ergebnisse nahe, dass das nach wie vor stark segmentierte und segregierte Schweizer Bildungssystem eine grosse Zahl von diskontinuierlichen Bildungsverläufen generiert, welche ihrerseits das Risiko eines vorzeitigen Ausstiegs aus dem Bildungssystem erhöhen und auf eine unbefriedigende Ausschöpfung der Begabungsreserven hinweisen.
- Soziale Grenzen: Viele TREE-Ergebnisse heben hervor, in welchem Ausmass in der Schweiz "askriptive" individuelle Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Migrationshintergrund Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in allen Etappen (mit)bestimmen.

¹ Der Text basiert auf dem Hauptreferat gleichen Titels vom 30.6.2016 anlässlich des Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) in Lausanne (29.6.-1.7.2016). Eine Fassung mit zweisprachigen Abbildungen (deutsch und französisch) ist auf der Kongress-Website aufgeschaltet: <http://wp.unil.ch/ssre2016>.

² Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben. Siehe www.tree.unibe.ch.

Abstract in English

The contribution³ explores today's educational boundaries as they manifest themselves in general statistical data on the one hand and, on the other hand, the data and analyses of TREE⁴ on the other hand. Spanning an observation period of almost 15 years between the end of compulsory school and young adulthood, TREE provides excellent empirical grounds for the long-term analysis of various education-related boundaries -- including their mechanisms and their effects. This contribution will deal with the following types of boundaries:

- *External boundaries of the education system:* analyses of the TREE data reflect the substantial extension of this type of boundary, manifesting itself in terms of educational careers or pathways lasting ever longer, not only owing to an ever growing proportion of youths enrolling in tertiary level education programmes, but also due to the increasing importance of activities termed life-long learning.

With regard to school-to-work transition (i.e. at the boundary between education and labour market systems), Switzerland's education system with its predominance of dual VET is viewed as a "success story" both domestically and internationally. TREE analyses confirm this story to a large part, but also show precarious transitions and evidence of substantial discrepancies between young people's educational credentials and labour market demands.

- *Internal boundaries within the education system:* While the international discourse in education policy has come to advocate open, permeable education systems allowing for mobility and "second chances" throughout the entire educational career, TREE results show how the heavily tracked, segmented and segregated Swiss education system provokes an unnecessarily large number of discontinuous educational pathways and premature dropout;
- *Social boundaries:* Many TREE results underline to what extent "ascriptive" individual characteristics such as gender, social origin or migration background influence education and labour market careers at all stages.

³ This text is based on a keynote presentation of the same title held on 30 June 2016 at the Congress of the Swiss Society of Educational Research (SSRE) in Lausanne (29.6.-1.7.2016). A version with slides in both German and French is available at the congress website: <http://wp.unil.ch/ssre2016>.

⁴ Transitions from Education to Employment. See www.tree.unibe.ch.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung deutsch.....	3
Abstract in English.....	4
Einleitung	6
Aussengrenzen des Bildungssystems: Veränderungen und Verschiebungen	8
Bildungsgrenzen im Spiegel der TREE-Daten	13
Fazit/Schlussfolgerungen.....	18
Literatur	20

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Offizielles Schema des schweizerischen Bildungssystems	7
Abbildung 2: Ausbildungsabschluss der erwerbstätigen ausländischen Bevölkerung nach Einwanderungszeitpunkt (2. Q . 2014)	10
Abbildung 3: Erwerbstätigkeit nach Berufshauptgruppen (ISCO) und Herkunft, Entwicklung 2003-2014 (in 1'000).....	10
Abbildung 4: Berufsmaturitäten nach Lehrberuf, 2015 (>100 BM/Jahr)	11
Abbildung 5: Übertritte von der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II in die Tertiärstufe A.....	12
Abbildung 6: Ausbildungs- & Erwerbsverläufe über 10 Jahre (2000-2010)	14
Abbildung 7: Zugang zu anspruchsvollen Sek II-Ausbildungen nach Sek I-Schultyp und PISA-Leistungsniveau.....	16
Abbildung 8: Ausbildungssituation 2 Jahre nach Schulaustritt, nach sozio-ökonomischem Status	17

Einleitung

"Wo endet die Schule? Transformation und Verschiebung der Bildungsgrenzen" – so lautet der Titel des diesjährigen Kongresses. Wo Grenzen gezogen werden, wird ein Innen und ein Aussen, ein Dies- und ein Jenseits geschaffen. Wo Grenzen bestehen, stellt sich immer die Frage, wer sie nach welchen Regeln und mit welchem Erfolg überschreitet, wen sie ein- oder ausschliessen.

Ich möchte in meinem Referat Bildungsgrenzen explorieren und ausloten im Hinblick auf folgende Fragen:

- Wo liegen die relevanten Binnen- und Aussengrenzen des Bildungssystems, wie haben sie sich gegebenenfalls verändert, und welche Wirkungen haben sie?
- Wie wirken diese Grenzen bezüglich der Ziele, die sich das Schweizer Bildungssystem gesetzt hat?
- Wie wirken diese Grenzen mit Blick auf die gesellschaftliche Bildungsnachfrage?
- Wie wirken diese Grenzen konkret auf die lernenden Individuen?

Ich unterscheide bei meiner Grenz-Exploration zwischen Binnen- und Aussengrenzen. Die Binnengrenzen ergeben sich aus der institutionellen Konstituierung des Bildungssystems und können grob in vertikale und horizontale unterschieden werden. Die vertikalen Grenzen liegen zwischen den Bildungsstufen, die horizontalen zwischen verschiedenen Angeboten oder Programmen innerhalb einer bestimmten Bildungsstufe.

Die vertikalen Grenzen sind im offiziellen Schema des schweizerischen Bildungssystems gut sichtbar (Abbildung 1). Sie können unterschiedlich durchlässig sein, wie das Beispiel des Übertritts vom Kindergarten in die Primarstufe zeigt. Hier ist die vertikale Grenze in Kantonen, welche eine Basis- oder Eingangsstufe kennen, durchlässiger, quasi unschärfer geworden.

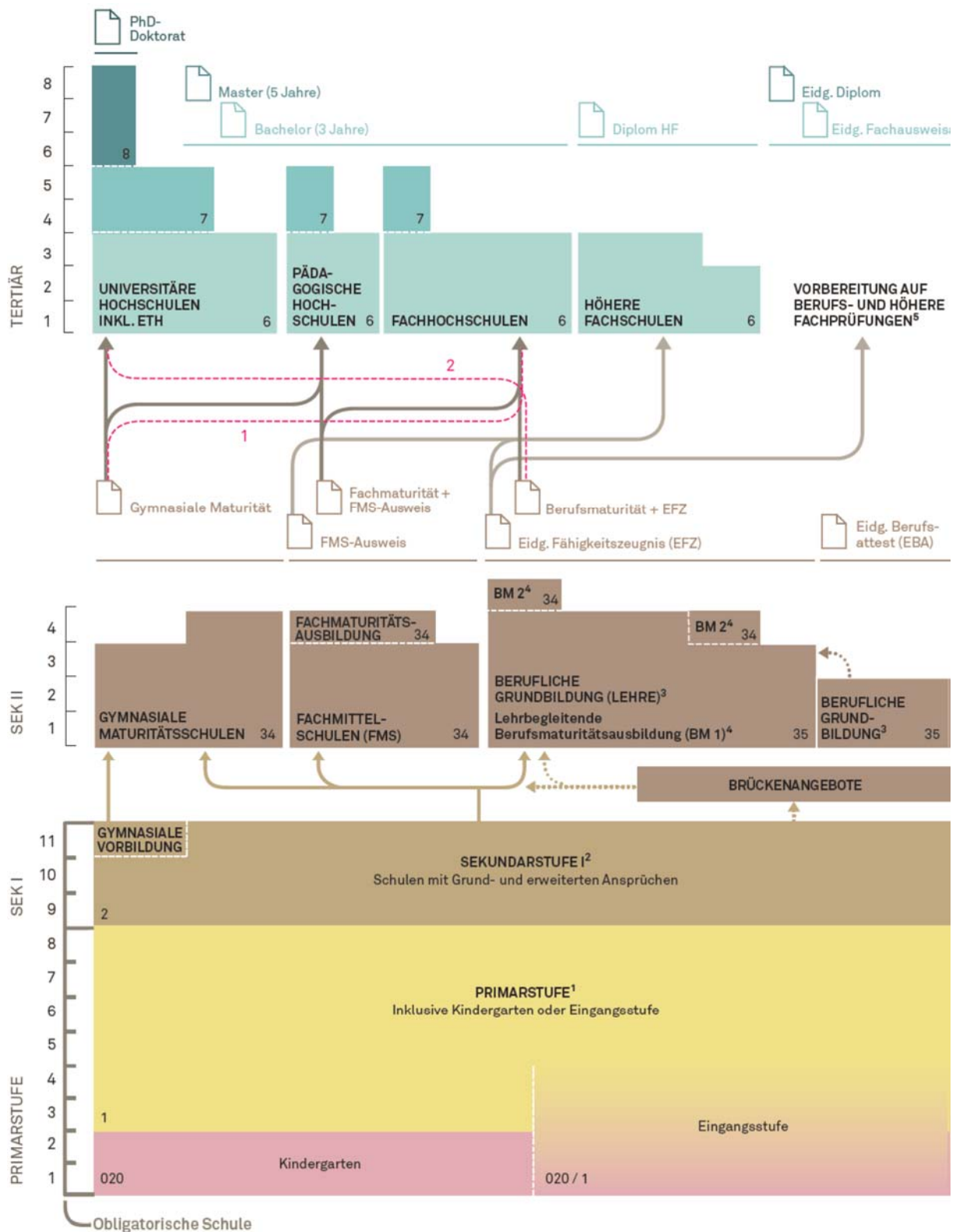
Die Grenze zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I ist in der Schweiz grösstenteils scharf gezogen. Es ist eine Grenzziehung, die Auswirkungen auf die gesamte nachgelagerte Ausbildungslaufbahn hat. Die Lernenden werden hier in so genannte leistungshomogene Gruppen eingeteilt und durchlaufen auf der Sekundarstufe I entsprechend unterschiedliche Ausbildungsprogramme. Mit Ausnahme der "gymnasialen Vorbildung" sind diese horizontalen Binnengrenzen in der Sekundarstufe I im offiziellen Bildungsschema bemerkenswerterweise nicht sichtbar, aber nicht minder wirkmächtig.

Die nächste vertikale Grenze, die die Lernenden zu überwinden haben, markiert das Ende der obligatorischen Schulzeit und den Übergang in nachobligatorische Ausbildungen. Sie wird auch als erste Schwelle bezeichnet, obwohl es mit Blick auf den Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I bereits die zweite ist. Selbst in der schematisierten Darstellung der EDK⁵ wird offenbar, dass dieser Übergang ausserordentlich unübersichtlich ist: eine Vielzahl von Pfeilen, manche ausgezogen, manche gestrichelt, hinführend zu einer Reihe von schulischen und dual-beruflichen Ausbildungsangeboten auf der Sekundarstufe II, zum Teil direkt, zum Teil via Brückenangebote.

Die starke horizontale Segmentierung setzt sich auf der Tertiärstufe fort: Die Vielzahl von verschiedenen Sek II-Abschlüssen mündet hier in eine Vielzahl von Ausbildungsgängen unterschiedlicher Dauer und Form, wobei die Hauptgrenze zwischen der Bologna-förmigen Tertiärstufe A mit universitären, pädagogischen und Fachhochschulen einerseits und der höheren Berufsbildung, der Tertiärstufe B verläuft.

⁵ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Abbildung 1: Offizielles Schema des schweizerischen Bildungssystems⁶



© EDK CDIP CDEP CDPE, November 2015

⁶ Siehe www.edk.ch.

Aussengrenzen des Bildungssystems: Veränderungen und Verschiebungen

Bezüglich der Aussengrenzen des Bildungssystems, der Grenzen zur Gesellschaft als Ganzem, scheint mir die Erklärung zu den bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz erhellend, die das Eidgenössische Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2015 gemeinsam herausgegeben haben:

"[Die Behörden von Bund und Kantonen] setzen sich dafür ein, dass die vorhandenen Chancen und Potenziale für die Individuen und die Gesellschaft als ganze bestmöglich genutzt werden können. Ein erfolgreiches Bildungssystem bietet den Menschen die Chance, ihre Eigenständigkeit zu entwickeln und erfolgreich zu sein. Ausserdem fördert es eine zukunftsgerichtete gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung der Schweiz." (WBF & EDK, 2015)

Diese Zielformulierung ist erstaunlich kurz und allgemein gehalten. Sie unterscheidet durchaus soziologisch zwischen individueller und gesellschaftlicher Dimension von Bildung. Bildungserfolg soll auch im Leben jenseits der Grenzen des Bildungssystems erfolgreich machen. Bemerkenswerterweise wird nicht spezifiziert, in welchen gesellschaftlichen Bereichen die Menschen dank Bildung die Chance haben sollen, erfolgreich zu sein. Der Arbeitsmarkt etwa wird mit keinem Wort erwähnt. Und das ist auch gut so. Denn die Funktion von Bildung erschöpft sich nicht in der so genannten Humankapitalbildung -- auch wenn der heutige Bildungsdiskurs diesen Eindruck manchmal entstehen lässt. Die Forschung zur Wirkung von Bildung zeigt in aller Deutlichkeit, dass gut gebildete Menschen nicht nur beruflich erfolgreicher, sondern auch gesünder, selbstbewusster, weniger häufig kriminell, politisch aktiver, sozial engagierter, offener und innovativer als weniger gut gebildete.

Trotzdem werde ich mich in meinen folgenden Ausführungen auf die Grenzverläufe zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem fokussieren. Das ist zum ersten der Zentralität dieses Gesellschafts- und Lebensbereichs geschuldet, die auch ihre Auswirkungen auf die meisten anderen Lebensbereiche hat. Zum zweiten bildet das, was an der Grenze zwischen Bildung und Arbeitsmarkt geschieht, das eigentliche Kerngeschäft des Projekts TREE, dessen Akronym für "Transitionen zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben" steht. Und zum dritten -- last but not least -- zeichnet sich die Schweiz mit ihrem stark entwickelten dualen Berufssystem durch ein ganz besonderes, um nicht zu sagen einmaliges Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem aus.

Und damit komme ich zu der vielleicht wichtigsten Grenzlinie meines Vortrags, derjenigen zwischen Berufsbildung -- vor allem in ihrer dualen Form -- und Allgemeinbildung. Sie ist, wie andeutungsweise schon im Schema der EDK ersichtlich, konstitutiv für viele Binnengrenzziehungen innerhalb des schweizerischen Bildungssystems. Die duale Berufsbildung ist, zumindest in der ausserordentlich dominanten Ausprägung, wie wir sie in der Schweiz kennen, quasi ein globales Alleinstellungsmerkmal des schweizerischen Bildungssystems. Mit ihr identifizieren wir uns, auf sie sind wir stolz. Sie ist in den jüngsten Jahrzehnten etwa mit Blick auf den Kopenhagener Prozess in der EU oder auf zahlreiche bilaterale internationale Initiativen zum regelrechten Exportartikel geworden.

Zu den Stärken der dualen Berufsbildung, die auch im öffentlichen Diskurs immer wieder hervorgehoben werden, gehören:

- grundsätzlich hohe, starke Arbeitsmarkt-Affinität und –Orientierung;
- feinmaschige, berufsfeldspezifische, kollektiv zwischen den so genannten Organisationen der Arbeit (OdA) ausgehandelte Anforderungsprofile, die die "Arbeitsmarktrelevanz" von beruflichen Qualifikationen sicherstellen und einen glatten Übergang ins Beschäftigungssystem begünstigen sollen;
- breit gefächertes Qualifikationsspektrum (Eidg. Berufsattest EBA, Eidg. Fähigkeitszeugnis EFZ, Berufsmaturität BMJ, unterschiedliche berufsspezifische Anforderungsniveaus), das auch leistungsschwächeren Lernenden nachobligatorische Abschlussmöglichkeiten auf Sekundarstufe II und arbeitsmarktrelevante Qualifikationsmöglichkeiten eröffnen soll.

Trotzdem stösst das bestehende System in verschiedener Hinsicht an seine Grenzen, vor allem vor dem Hintergrund des ausgeprägten "Tertiarisierungsdrucks" in Bildungssystemen von post-industriellen wissensbasierten Gesellschaften und Volkswirtschaften -- zu denen ohne Zweifel auch die Schweiz gehört. Ein Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II gehört heute zum "Minimal"-Standard für eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt. Dies widerspiegelt sich etwa in der bildungspolitischen Zielsetzung, dass 95% aller Jugendlichen einen solchen erreichen sollen. Damit verlagert sich die "Distinktionsebene" bezüglich Bildungsniveau von der Sekundarstufe II aber immer stärker auf die Tertiärstufe. Dies spiegelt sich auch in der Entwicklung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung.

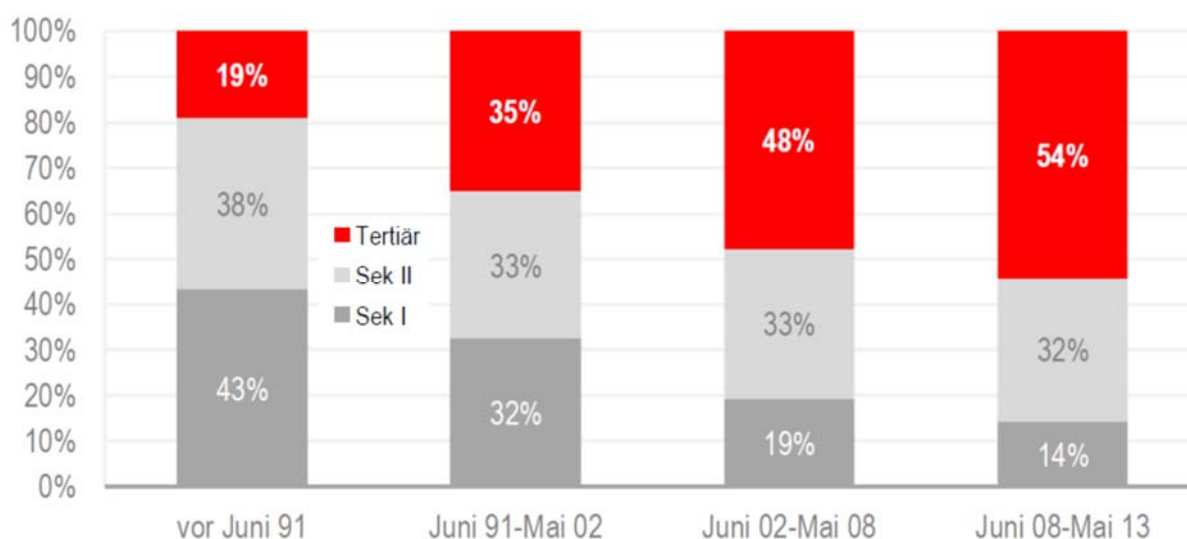
So hat sich der Anteil der 25-64jährigen Wohnbevölkerung in der Schweiz, der über einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe verfügt, innerhalb von nur rund 20 Jahren von 20 auf 40 Prozent verdoppelt. Der Anteil der Personen ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss, schon Ende der 1990er Jahre unter 20 Prozent liegend, ist seither auf rund 10 Prozent abgesunken. Das frühere "Referenz"- oder Modal-Abschlussniveau, die Sekundarstufe II, lag 1996 noch über 60% und ist bis heute deutlich unter 50% abgesunken.⁷ Die Entwicklung der erwerbstätigen Wohnbevölkerung verläuft praktisch parallel: Die Entwicklung darf also als einigermaßen zuverlässiger Spiegel der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt betrachtet werden.

Die Prognostiker des Bundesamtes für Statistik erwarten, dass die Tertiärquote in den nächsten zehn Jahren die Sek II-Quote überflügeln und die 50%-Marke erreichen wird (ibid.). Entsprechend dürfte die Sek II-Quote mittel- bis langfristig gegen die Ein-Drittel-Marke absinken. Wir beobachten hier eine erdrtschartige Verschiebung der Qualifikationsstruktur der Schweizer Wohn- bzw. Erwerbsbevölkerung in vergleichsweise kurzer Zeit.

Es gibt triftigen Grund zur Annahme, dass das Schweizer Bildungssystem nur sehr unzureichend in der Lage ist, auf die veränderten Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarkts zu reagieren. Hinweise darauf gibt uns der 11. Bericht des Observatoriums zum Freizügigkeitsabkommen Schweiz-EU vom Juni 2015 (Abbildung 2, siehe Seco et al., 2015:42).

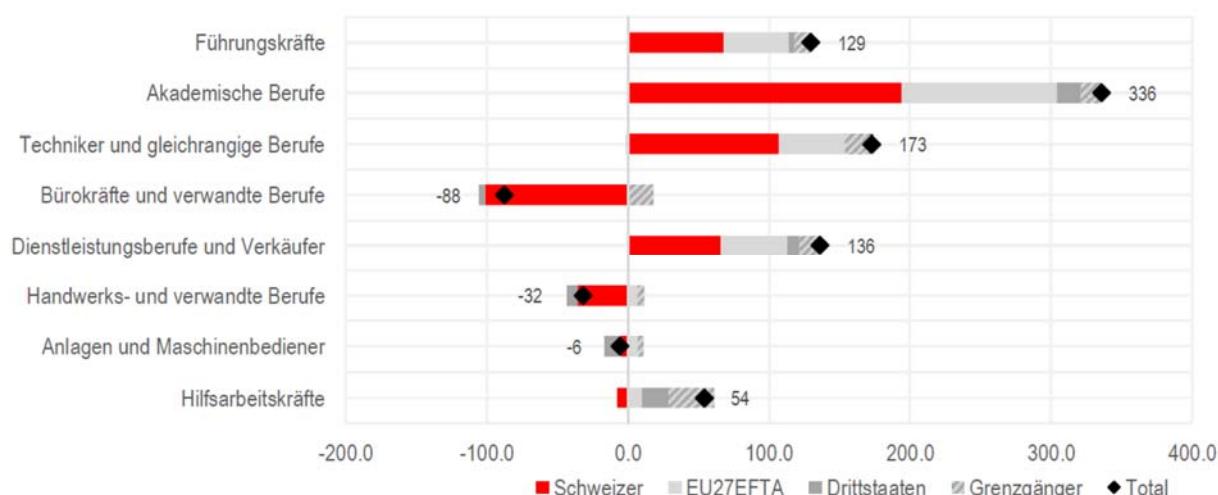
⁷ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/17/blank/01.indicator.406101.4016.html>

Abbildung 2: Ausbildungsabschluss der erwerbstätigen ausländischen Bevölkerung nach Einwanderungszeitpunkt (2. Q. 2014)



Aus diesem Bericht wird zunächst ersichtlich, dass die Qualifikationsstruktur der in die Schweiz einwandernden Arbeitskräfte in den letzten 25 Jahren regelrecht auf den Kopf gestellt worden ist: vor 1991 bildeten die schwach bis Unqualifizierten die grösste Gruppe derjenigen, die erwerbsarbeitsbedingt in die Schweiz einwanderten. Im vergangenen Jahrzehnt dagegen verfügten über die Hälfte der neu eingewanderten Arbeitskräfte über einen Bildungsabschluss auf Tertiärstufe. Der Bericht dokumentiert auch den Zuwachs oder Rückgang von Beschäftigten in den so genannten Berufshauptgruppen der Arbeitsmarktstatistik, seit das Freizügigkeitsabkommen mit der EU in Kraft getreten ist, sowie das Ausmass, in welchem die Zuwächse durch einheimische bzw. ausländische Arbeitskräfte abgedeckt wurden (Abbildung 3). Der mit Abstand grösste Zuwachs entfällt auf die akademischen Berufe: um weit über 300'000 Personen ist diese Berufsgruppe seit 2003 auf dem Schweizer Arbeitsmarkt gewachsen, und rund 140'000 davon sind neu eingewanderte ausländische Arbeitskräfte.

Abbildung 3: Erwerbstätigkeit nach Berufshauptgruppen (ISCO) und Herkunft, Entwicklung 2003-2014 (in 1'000)



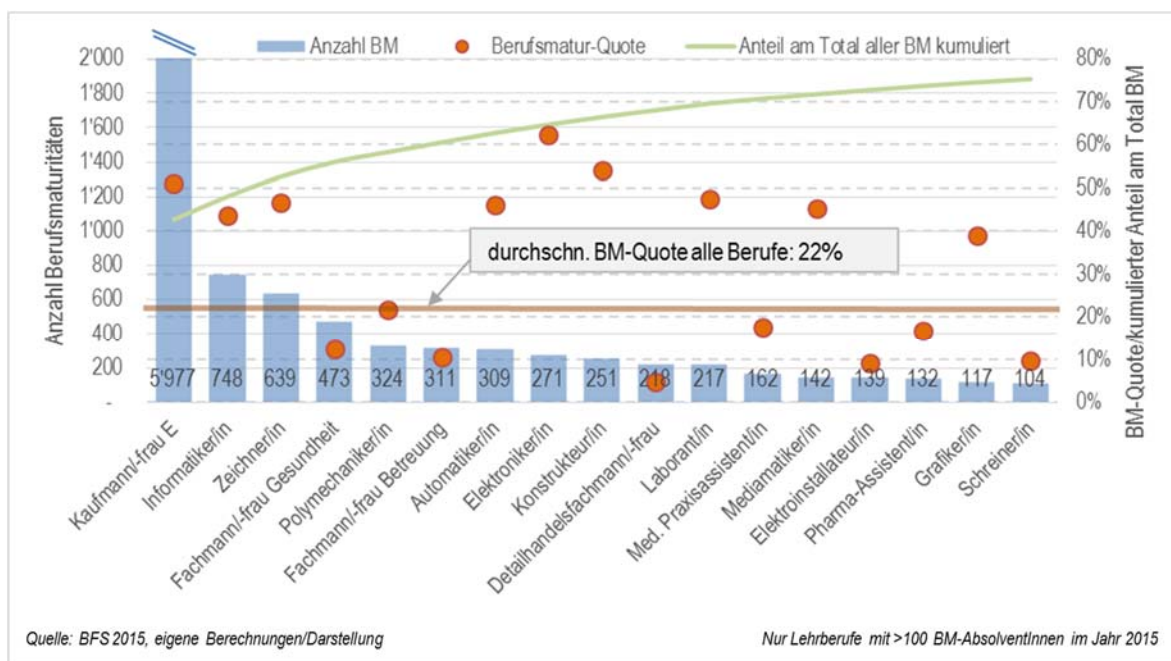
Man kann davon ausgehen, dass der Anteil akademisch-tertiär qualifizierter Arbeitskräfte auch in den Berufshauptgruppen "Führungskräfte" sowie "Techniker und gleichrangige Berufe" hoch ist. Konservativ geschätzt dürfte der Schweizer Arbeitsmarkt seit 2003 im Segment der Hochqualifizierten nur dank der Einwanderung von gegen 20'000 ausländischen akademisch gebildeten Ar-

beitskräften jährlich über die Runden gekommen sein. Stellt man diese Zahl den rund 30'000 Tertiär A-Abschlüssen gegenüber, die in der Schweiz jährlich erworben werden, so wird rasch und eindrücklich klar: Das hiesige Bildungssystem vermag die Nachfrage im obersten Qualifikations-Segment bei weitem nicht aus eigener Kraft zu befriedigen.

Und damit sind wir wieder bei den Grenzziehungen des Bildungssystems angelangt, insbesondere dem spannungsgeladenen Verhältnis zwischen Allgemein- und Berufsbildung auf der Sekundarstufe II. Es manifestiert sich auf zwei Ebenen: Da ist zum einen die im internationalen Vergleich rekordtiefe gymnasiale Maturitätsquote von lediglich rund 20%, die den Zufluss zum universitären Hochschulbereich auf Tertiärstufe in engen Schranken hält. Sie werden es mir verzeihen, wenn ich das bildungspolitische Minenfeld der Frage meide, wie hoch die gymnasiale Maturitätsquote in der Schweiz sein soll. Angesichts der Tatsache, dass fast 70% eines Altersjahrgangs in der Schweiz die Berufsbildung durchlaufen, möchte ich den Blick vielmehr auf die Frage richten, welchen Beitrag die berufliche Grundbildung heute zur Absolventenquote im Hochschulbereich zu leisten vermag.

Seit der Einführung der Berufsmaturität in den 1990er Jahren ist die Berufsmaturitätsquote kontinuierlich gestiegen und hat inzwischen 15 Prozent erreicht. Laut den Prognosen des Bundesamtes für Statistik wird sich an dieser Quote in den nächsten Jahren nicht viel verändern. Das hat unter anderem damit zu tun, dass die Rekrutierungsbasis für Berufsmaturitäten auch zwanzig Jahre nach deren Einführung ausserordentlich schmal bleibt (Abbildung 4). Von den rund 200 Lehrberufen generieren nur gerade deren 17 mehr als 100 Berufsmaturitäten (BM) jährlich. Die BM-Absolventinnen und -Absolventen aus diesen 17 Lehrberufen generieren zusammen drei Viertel aller jährlich ausgestellten Berufsmatur-Zeugnisse.

Abbildung 4: Berufsmaturitäten nach Lehrberuf, 2015 (>100 BM/Jahr)

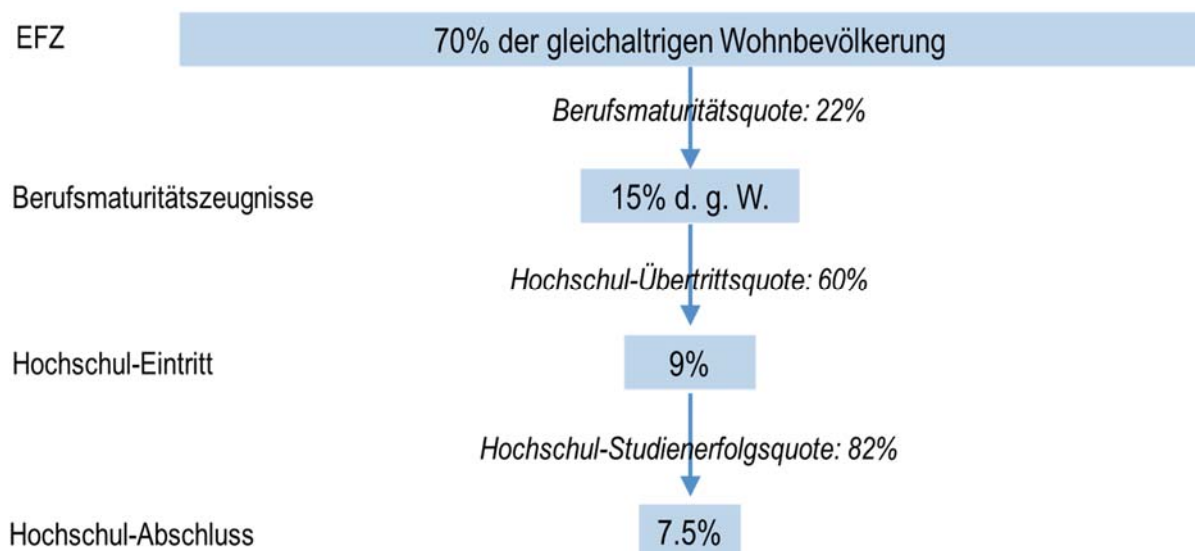


Der kaufmännische Bereich ist und bleibt die "Königsdisziplin" der Berufsmaturitäten: Fast 6'000 der jährlich rund 14'000 verliehenen BM-Zeugnisse gehen aufs Konto von KV-Absolventinnen bzw. -Absolventen. Mit Ausnahme der Informatik- und Zeichenberufe generieren alle anderen Lehrberufe jährlich weniger als 500 Berufsmaturitäten.

Bei einer globalen BM-EFZ-Quote von gut 20% fällt auf, dass lediglich 10 Lehrberufe über diesem Gesamtdurchschnitt liegen, neben den Kaufleuten hauptsächlich Berufe im Informatik-, zeichnerischen und technischen Bereich.⁸ Insgesamt bleibt das berufsspezifische Rekrutierungsfeld der Berufsmaturitäten und damit des Zugangs zu den Fachhochschulen somit sehr schmal. Zu erwähnen ist ausserdem, dass ein sehr hoher Zusammenhang zwischen der berufsspezifischen BM-EFZ-Quote und dem schulischen Anforderungsniveau des entsprechenden Lehrberufs besteht. Die Korrelation mit dem Anforderungs-Rating von Stalder (Stalder, 2011) liegt bei über .7. Damit sind wir wieder bei der Grenzziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung angelangt, diesmal innerhalb des dualen Berufsbildungssystems. Chancen auf eine Berufsmaturität und damit einen Zugang zum Hochschulbereich haben demnach vor allem Lernende in Lehrberufen, die dem allgemeinbildenden Teil der dualen Lehre in der Berufsschule einen angemessenen Platz einräumen.

Von den rund 15% eines Altersjahrgangs, die ein Berufsmaturzeugnis in der Tasche haben, treten etwa 60% in den Hochschulbereich der Tertiärstufe⁹ ein, und von diesen wiederum schliessen laut BFS gut 80% ihr Studium auch ab. Somit beobachten wir am Ende der Tertiärstufe gut 7 Prozent eines Altersjahrgangs, der via berufliche Grundbildung und Berufsmaturität einen Hochschulabschluss erwirbt (Abbildung 5). Oder anders gesagt: Von zehn EFZ-Absolventinnen und -Absolventen hat am Schluss lediglich rund eine/r einen Hochschul-Abschluss in der Tasche.

Abbildung 5: Übertritte von der beruflichen Grundbildung auf Sekundarstufe II in die Tertiärstufe A



Erstes Zwischenfazit: Wenn man sich den skizzierten hohen "Tertiarisierungsdruck" vor Augen hält, so muss diese "Ausschöpfungsquote" als sehr bescheiden bezeichnet werden. Das hat, so legen die verfügbaren Strukturdaten nahe, auch massgeblich mit dem Allgemeinbildungsgehalt der beruflichen Grundbildung zu tun. Die Grenzen sind hier in vielen Berufen eng, zu eng gezogen. Wenn das Berufsbildungssystem seinen Anspruch einlösen will, gleichwertige Zugänge zum Hochschulbereich zu garantieren, müssen diese Grenzen gelockert werden. Der Allgemeinbildungsrucksack der Berufsbildung muss grosszügiger ausgestattet werden.

⁸ Es gibt noch etwa ein weiteres halbes Dutzend zahlenmässig kleinere Lehrberufe mit überdurchschnittlichen BM-EFZ-Quoten (z.B. PhysiklaborantIn, MikromechanikerIn, Fachmann/-frau Information & Dokumentation). Diese sind jedoch in der Grafik auf Folie 12 nicht aufgetragen, weil sie absolut gesehen weniger als 100 Berufsmaturitäten jährlich generieren.

⁹ Universitäre, Fach- oder Pädagogische Hochschule.

Bildungsgrenzen im Spiegel der TREE-Daten

Wie manifestieren sich nun die angesprochenen Grenzen des Bildungssystems in den Verläufen der lernenden Individuen? Als empirische Grundlage dafür verwende ich grösstenteils Ergebnisse der Längsschnittstudie TREE (TREE, 2016). TREE ist eine nationale Multi-Kohorten-Studie mit derzeit zwei Kohorten: Die erste Kohorte wurde im Jahr 2000 auf der Basis der Schweizer PISA-Stichprobe lanciert. Sie wurde in den vergangenen 16 Jahren insgesamt neun mal nachbefragt, das letzte Mal 2014. Eine nächste Befragung ist für 2019 im Alter von 35 Jahren geplant. Damit weitet sich die Beobachtung der ersten TREE-Kohorte allmählich zur Lebenslaufstudie aus.

Die zweite TREE-Kohorte ist eben erst gestartet. Als Basisbefragung dient bei TREE2 die so genannte ÜGK¹⁰, die neuen nationalen Standard-Tests in Mathematik. 2016 wurden über 20'000 9.-KlässlerInnen¹¹ in Mathematik getestet. Einen Teil dieser Ausgangs-Stichprobe wird TREE analog zur ersten Kohorte längsschnittlich weiterbeobachten. Damit wird es in der Schweiz zum ersten Mal möglich sein, zwei Schulabgangs-Kohorten im Abstand von 16 Jahren miteinander zu vergleichen.

Die Ausgangs-Stichprobe der 1. Kohorte umfasste im Jahr 2000 etwas über 6'000 Schülerinnen und Schüler, die in jenem Jahr nach neun Jahren ihre Schulpflicht erfüllt hatten. Bis 2007 wurden diese Jugendlichen im Jahresrhythmus nachbefragt, danach etwas lockerer im 3-4-Jahres-Rhythmus. Die gültige Brutto-Stichprobe umfasste 2014 immer noch 4'400 Personen, also über 70% der Ausgangsstichprobe von 2000. Gültige Antworten bekamen wir 2014 noch von 50% der Ausgangsstichprobe. Die Daten sind national und sprachregional repräsentativ.

Zentrales Element der Befragung ist die detaillierte Erfassung von Ausbildungs- und Erwerbsverläufen. Die Verlaufsdaten sind reich kontextualisiert mit sozio-demografischen Angaben wie sozialer und Migrationsherkunft, Persönlichkeitsmerkmalen, Ressourcen und Belastungen, Werthaltungen, Gesundheit und Wohlbefinden, finanzieller und Wohnsituation, usw. Darüber hinaus stehen dank PISA Schulnoten und standardisierte Leistungsmessungen zum Startzeitpunkt des Längsschnitts zur Verfügung.

Die TREE-Daten stehen der wissenschaftlichen Öffentlichkeit als *public use files* zur Verfügung. Sie können beim Datenarchiv von FORS in Lausanne niederschwellig bezogen werden. Im Juli 2016 erscheint ein neuer Daten-Release, der auch die Daten der 9. Nachbefragungs-Welle von 2014 enthält. Bisher haben weit über 200 Forschende aus allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen im In- und Ausland die Daten bezogen und analysiert. Damit gehört TREE zu einem der meistgenutzten sozialwissenschaftlichen Datensätze in der Schweiz. Bis heute sind rund 200 Publikationen erschienen, die auf den TREE-Daten basieren. Das Projekt wird als sozialwissenschaftliche Dateninfrastruktur hauptsächlich vom Schweizerischen Nationalfonds finanziert und ist an der Uni Bern angesiedelt.

Die im Rahmen dieses Referats präsentierte kleine Auswahl von Ergebnissen bezieht sich auf die ersten zehn Beobachtungsjahre der ersten TREE-Kohorte, also 2000-2010 (Abbildung 6). Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit sind nur Verläufe aufgetragen, die von mindestens vier Kohortenprozent durchlaufen werden. Das nachobligatorische Ausbildungssystem und der Übergang in den Arbeitsmarkt gleicht einem Baum, dessen Stamm das Ende der obligatorischen Schule bildet, und der sich mit zunehmender Höhe immer weiter verzweigt.


¹⁰ Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen. Siehe <http://www.edk.ch/dyn/12928.php>.

¹¹ S11 nach neuer Zählweise der EDK.

Abbildung 6: Ausbildungs- & Erwerbsverläufe über 10 Jahre (2000-2010)

AUSBILDUNGS- UND ERWERBSVERLÄUFE 2000-2010

NIA = Nicht in Ausbildung
 ZL = Zwischenlösungen
 EOA = Erwerbstätig ohne Abschluss
 NEET = Weder in Ausbildung noch erwerbstätig
 Sek II AB = Sekundarstufe II Allgemeinbildung
 Sek II BB = Sekundarstufe II Berufsbildung
 Tertiär A = Universitäre und Fachhochschulen
 TB = Tertiär B = Höhere Fachschulen, Fach- und Berufsprüfungen

 Sek II-Abschluss erworben

 Parallel zur Ausbildung erwerbstätig

Die Summe der farbigen (Quer-)Balken pro Jahr ergibt nicht immer genau 100 %, weil gewisse kleine Untergruppen (<4 %) aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht dargestellt sind.

Die grauen vertikalen Verbindungslinien entsprechen den «Ästen» des Baums. Sie sind wie die Querbalken grössenproportional: Je dicker der Ast, desto höher der Prozentsatz von Ihnen allen, die den entsprechenden Übergang beschreiten. Damit die Grafik lesbar bleibt, sind nur Äste/Verläufe dargestellt, die von mindestens 4 % von Ihnen «begangen» werden.

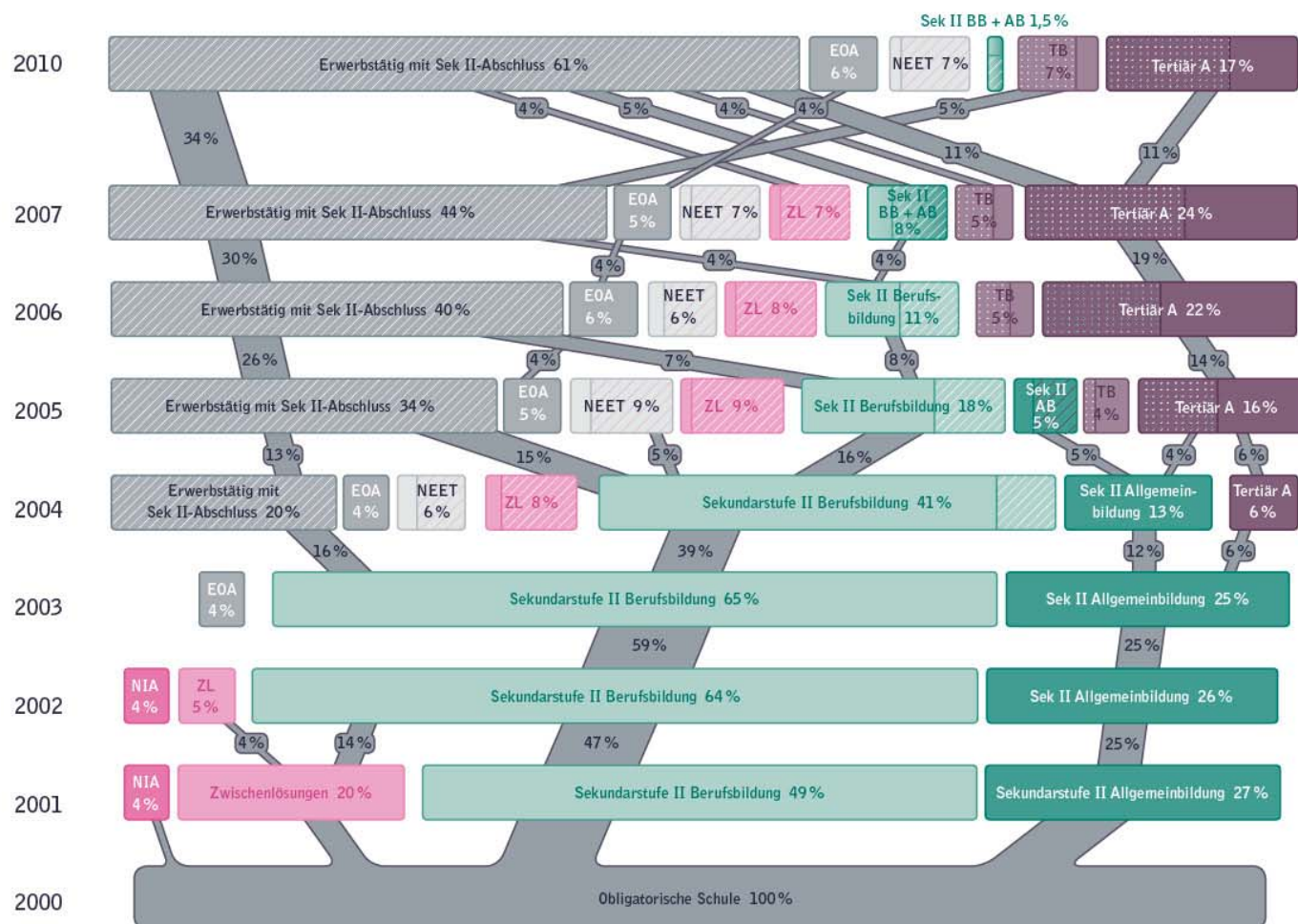


Abbildung 1 (Scharenberg et al. 2014) zeigt augenfällig, in welchem Ausmass die Grenzen des Bildungssystems für die Lernenden bis weit ins junge Erwachsenenalter hinein reichen: 2010, also zehn Jahre nach Entlassung aus der Schulpflicht, waren die TREE-Befragten durchschnittlich knapp 26 Jahre alt. Zu diesem Zeitpunkt befand sich immer noch rund ein Viertel in einer Ausbildung. Immerhin rund zwei Drittel hatten zu diesem Zeitpunkt den Übergang in den Arbeitsmarkt vollzogen. Die beiden "Zustände" Ausbildung und Erwerbstätigkeit schliessen sich übrigens mitnichten aus: Gut zwei Drittel derjenigen, die sich 2010 noch in Ausbildung befanden, waren parallel zu dieser auch erwerbstätig.

Wenn man den Baum von unten nach oben auf der Zeitachse betrachtet, so wird im unteren Teil sofort die hohe Bedeutung der Berufsbildung ersichtlich: im zweiten und dritten Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schule befinden sich fast zwei Drittel der Lernenden in diesem Ausbildungstyp, gegenüber rund einem Viertel in der Allgemeinbildung.

Der untere linke Teil der Baum-Grafik erhellt, dass der direkte Eintritt in eine berufliche Grundbildung keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist. Rund ein Fünftel der beobachteten Kohorte hat den Zugang zur Berufsbildung über eine Zwischenlösung gesucht oder suchen müssen, und weitere vier Prozent waren in keinerlei Ausbildung. Man muss sich dabei vergegenwärtigen, dass die beobachtete Kohorte in einer Phase aus der Schulpflicht entlassen wurde, als die Zeitungen voll von Berichten über die so genannte Lehrstellenkrise waren. Nach einer langen Phase der wirtschaftlichen Rezession in den 1990er Jahren hinkte zu Beginn der Nullerjahre das Lehrstellenangebot weit hinter der Nachfrage zurück. Eine "Warteschlange", die gemäss Lehrstellenbarometer¹² zeitweise über 20'000 Jugendliche umfasste, war die Folge.

Damit ist eine weitere bedeutsame Eigenheit der Grenzen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem angesprochen: Die starke Anbindung der dualen Berufsbildung ans Beschäftigungssystem führt dazu, dass in der Schweiz Wohl und Wehe von rund zwei Dritteln der Lernenden auf Sekundarstufe II ans zyklische Auf und Ab der Arbeitsmarktsituation gekoppelt ist, das seinerseits den Lehrstellenmarkt beeinflusst.

Der Weg über die Berufsbildung auf den Arbeitsmarkt erfolgt ab 2003 stark gestaffelt. Die Zahl der Erwerbstätigen mit Berufsabschluss steigt ab 2004 kontinuierlich, aber selbst 2006, also sechs Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule, sind immer noch über 10% der Kohorte in beruflichen Grundbildungen anzutreffen.

Die Verläufe über die allgemeinbildenden Ausbildungsgänge auf Sekundarstufe II sind dagegen etwas linearer. Sie münden rascher und zahlreicher in die Tertiärstufe A und später in den Arbeitsmarkt: erst zwischen 2007 und 2010 wird hier ein von 11 Kohortenprozent frequentierter "Ast" von der Ausbildungs- auf die Arbeitsmarktseite sichtbar.

Mit Blick auf die thematisierte Tertiärisierung des Bildungssystems ist festzuhalten, dass sich in der beobachteten TREE-Kohorte zu keiner Zeit mehr als 30% der Population in Ausbildungen der Tertiärstufe befinden (A und B zusammengefasst). Auch die vorher thematisierte geringe "Ausschöpfungsquote" des Hochschulzugangs über die berufliche Grundbildung schlägt sich im Geist der TREE-Baumgrafik nieder: Die Verbindungs-"Äste" zwischen der beruflichen Grundbildung und der Tertiärstufe A liegen unter der "Sichtbarkeitsgrenze" der Baumgrafik, die wie erwähnt bei vier Kohortenprozent liegt.

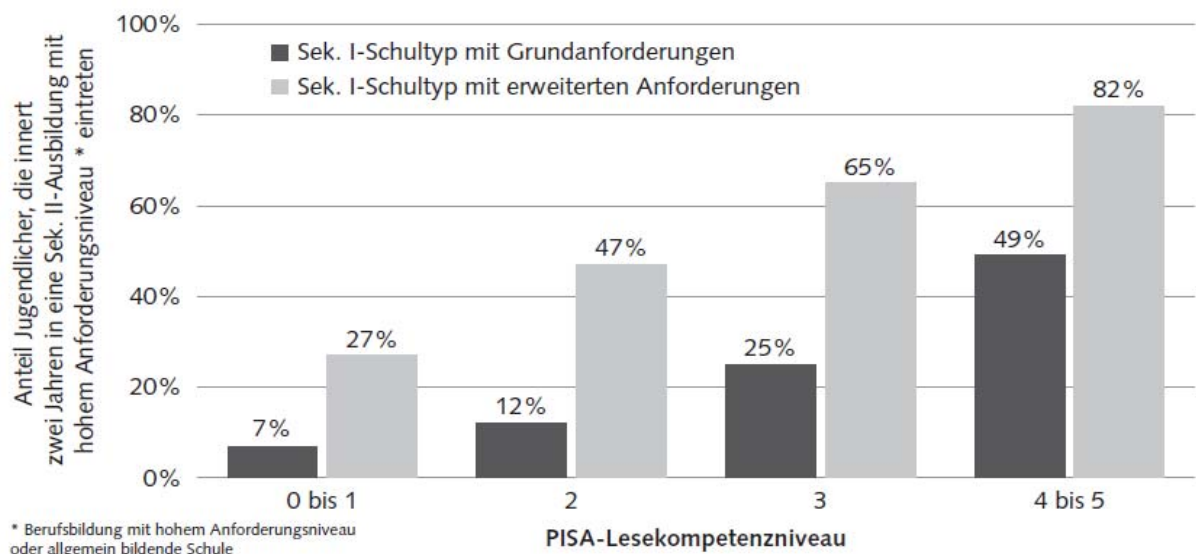
In der Bilanz zeigen die TREE-Verlaufsdaten, dass die individuellen Verläufe zum Teil erheblich von den linear-idealtypischen abweichen, die die eingangs gezeigte schematische Darstellung des Bildungssystems nahe legen. Insbesondere der Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung verlief für einen erheblichen Teil der beobachteten Kohorte krisenhaft und mit erheblichen Diskontinuitäten behaftet. Zahlreiche multivariate Analysen der TREE-Daten zeigen zudem deut-

¹² Siehe <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01587/01607/01608>.

lich, dass Diskontinuitäten im Ausbildungsverlauf ein Risiko-Faktor *sui generis* dafür sind, dass Jugendliche das Bildungssystem vorzeitig und ohne Abschluss verlassen (z.B. Scharenberg et al. 2014, Sacchi & Meyer, 2016).

Als ausserordentlich wirkmächtig erweist sich in den TREE-Analysen der Schultyp, der auf Sekundarstufe I besucht wird. Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die auf Sekundarstufe I Schultypen mit Grundanforderungen besuchen, haben auch mit guten Leistungen deutlich verminderte Chancen, ihr Begabungspotenzial auch auszuschöpfen. Deren Zugangs-Chancen zu anspruchsvolleren Sek II-Ausbildungen sind erwiesenermassen auch unter Kontrolle der durch PISA gemessenen standardisierten Kompetenzen ungleich geringer als diejenigen von Schülerinnen und Schülern aus Sek I-Schultypen mit erweiterten Anforderungen (Abbildung 7, BFS/TREE, 2003).

Abbildung 7: Zugang zu anspruchsvollen Sek II-Ausbildungen nach Sek I-Schultyp und PISA-Leistungsniveau



© TREE 2003

Dieser Befund ist um so gravierender, als die PISA-Leistungswerte am Ende der obligatorischen Schule selber bereits das Ergebnis eines Selektions- und Segregations-Prozesses sind, dessen Mängel bezüglich Chancen- und Leistungsgerechtigkeit durch eine Vielzahl von Studien belegt sind (vgl. etwa Meyer 2009). Kronig (2007) etwa bezeichnet die Übergangs-Selektion an der Schwelle zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I als "meritokratische Grauzone". Die Triage in unterschiedliche Anspruchsniveaus, so Kronig, sei nicht nur höchst unscharf und oft willkürlich, sondern verstärke auch in hohem Masse die Wirkung der sozialen Ungleichheit auf die Bildungs-Chancen. Die soziale Selektivität ist ausserordentlich hoch. Bildungsferne und sozioökonomisch schlechter gestellte Schülerinnen und Schüler sind in den Sek I-Zügen mit Grundanforderungen markant übervertreten, auch unter statistischer Kontrolle der schulischen Leistungen.

Wohl sind in vielen kantonalen Schulsystemen Passerellen vorgesehen, über die eine Korrektur des Übertrittsniveaus vorgenommen werden kann. Kantonale Statistiken und eine Reihe von Studien zeigen jedoch, dass diese Passerellen in der Regel schwach frequentiert werden, der Zuteilungsentcheid somit in der grossen Mehrheit der Fälle irreversibel bleibt.

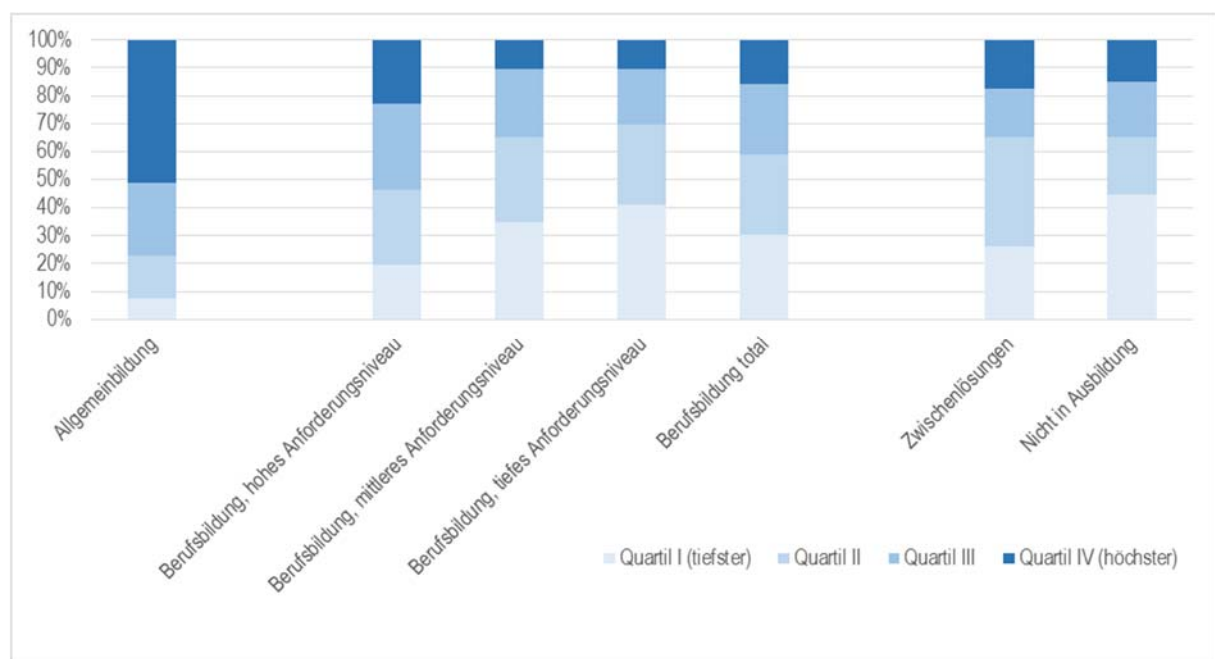
Eine der erhellendsten Studien dazu, welche Wirkungen diese institutionellen Grenzziehungen auf der Sekundarstufe I haben, ist die Zürcher Lernstandserhebung. Angelone und Kollegen (2013) haben sich im Rahmen dieser Studie die Frage gestellt: Wenn von zwei leistungsmässig ähnlichen Schüler-»Zwillingen« einer nach der 6. Klasse in eine anforderungsreichere Abteilung übertritt und der andere in eine weniger anforderungsreiche: Welche Unterschiede bezüglich Leistungszuwachs hat dies bis zum Ende der 9. Klasse zur Folge?

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler bei vergleichbaren Startvoraussetzungen in der anforderungsreicheren Abteilung A einen deutlichen Entwicklungsvorteil gegenüber denjenigen der Abteilung B aufweisen. Der Leistungsvorsprung entspricht laut den Autoren in Deutsch mehr als einem Drittel und in Mathematik fast dem Doppelten des durchschnittlichen Leistungszuwachses auf der Sekundarstufe I. Auf rund einen Viertel schätzen Angelone et al. den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Leistungen am Ende der Primarschule nicht eindeutig einem bestimmten Schultyp der Sekundarstufe I zugeteilt werden können.

Im Ergebnis zementieren die beschriebenen horizontalen und vertikalen Grenzziehungen des Bildungssystems die Grenzen der sozialen Herkunft – und verstärken diese zum Teil sogar. Auch die sozio-ökonomische Zusammensetzung der TREE-Kohorte verdeutlicht die soziale Selektivität der Sekundarstufe I: Während in den Schultypen mittleren Anspruchsniveaus die sozio-ökonomische Zusammensetzung einigermaßen ausgeglichen ist, sind die Progymnasial- und Grundanforderungs-Typen diesbezüglich in je entgegengesetzter Richtung ausserordentlich verzerrt.

Diese sozialen Disparitäten setzen sich auf Sekundarstufe II fort: in den allgemeinbildenden Schulen, vor allem in den Gymnasien, werden über 50 Prozent der Ausbildungsplätze von Schülerinnen und Schülern aus dem obersten sozio-ökonomischen Quartil belegt. In allen anderen Ausbildungstypen der Sekundarstufe II sind die unteren beiden Quartile übervertreten, am ausgeprägtesten in der Risikogruppe, die zwei Jahre nach Schulaustritt keinerlei Ausbildung verfolgt (Abbildung 8).

Abbildung 8: Ausbildungssituation 2 Jahre nach Schulaustritt, nach sozio-ökonomischem Status



Auch in der beruflichen Grundbildung ist übrigens eine markante soziale Stratifizierung nach schulischem Anforderungsniveau zu beobachten: Während die Lernenden in Lehrberufen mit hohem schulischem Anforderungsniveau eine einigermaßen ausgeglichene soziale Zusammensetzung aufweisen, sind Lernende mit tiefem sozialem Status in Lehrberufen mit mittlerem und tiefem Anforderungsniveau deutlich übervertreten.

Auch in multivariaten Analysen bleibt die soziale Herkunft als Einflussfaktor für den Bildungserfolg bedeutsam (vgl. Scharenberg et al. 2014). Mit einem multinomialen logistischen Regressionsmodell auf den Bildungsabschluss zehn Jahre nach Erfüllung der Schulpflicht wurden u.a. Risikofaktoren dafür ermittelt, dass Jugendliche ganz ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss bleiben. Das Modell zeigt, dass *ceteris paribus* neben der sozialen auch die Migrationsherkunft und

der Bildungsstand der Eltern als Einflussfaktoren wirken. Mit Blick auf Merkmale der Bildungslaufbahn wird ersichtlich, dass der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp und Diskontinuitäten beim Übergang in die Sekundarstufe II einen signifikanten Einfluss haben. Zusätzlich spielt die Sprachregion eine Rolle: In der Romandie ist das Risiko, ausbildungslos zu bleiben, grösser als in der Deutschschweiz. Von den statistisch kontrollierten Leistungsvariablen dagegen hat nur die Note in der Unterrichtssprache einen signifikanten Einfluss darauf, ohne nach-obligatorischen Ausbildungsabschluss zu bleiben.

Ein Blick auf die Chancenstruktur am entgegengesetzten Ende der Bildungspyramide, dem Studienabschluss auf Tertiärstufe A, zeigt, dass die Einflussfaktoren zu einem grossen Teil dieselben wie bei der Ausbildungslosigkeit sind -- allerdings zumeist umgekehrten Vorzeichen. Bezüglich Sprachregion zeigt sich, dass die Chance eines Hochschulabschlusses *ceteris paribus* sowohl in der Romandie als auch in der italienischen Schweiz höher ist als in der Deutschschweiz. Zusätzlich zeigt sich hier noch ein Stadt-Land-Effekt. Leistungsmerkmale spielen bei den Hochschulabschlüssen unter sonst gleichen Bedingungen eine etwas umfassendere Rolle: Hier haben neben der Unterrichtssprache-Note auch die Mathematik-Note der 9. Klasse sowie die PISA-Lesekompetenzen einen signifikanten Einfluss (für eine vollständige Wiedergabe des Modells siehe Scharenberg et al. 2014a:31, 2014b:31).

Fazit/Schlussfolgerungen

Ich habe in meinem Referat versucht, Binnen- und Aussengrenzen des schweizerischen Bildungssystems und deren Wirkungen auszuloten. Ich habe dies vor dem Hintergrund des starken, wohl unumkehrbaren Trends zur Tertiärisierung des Bildungswesens getan. Wir haben gesehen, dass sich die Qualifikationsstruktur der Bevölkerung und der Erwerbstätigen in der Schweiz ausserordentlich stark Richtung Tertiärstufe verlagert hat. Wir haben auch gesehen, dass ein beträchtlicher Teil der Arbeitsmarktnachfrage nach akademisch gebildeten Arbeitskräften nachhaltig unbefriedigt bleibt -- mit dem Ergebnis, dass sich der Arbeitsmarkt diese Arbeitskräfte im umliegenden Ausland holt.

Wir haben weiter gesehen, dass das schweizerische Bildungssystem sowohl vertikal als auch horizontal stark segmentiert ist. Das bleibt, wie ich in meinen Ausführungen zu zeigen versucht habe, nicht ohne Wirkung auf Durchlässigkeit und Chancengerechtigkeit unseres Bildungssystems. Die zahlreichen Schwellen, Hürden und Übergänge in und zwischen relativ engen Segmenten generieren viele Reibungsverluste, die oft zu Lasten der sozial und/oder schulisch schwachen Lernenden gehen. Sie laufen ausserdem dem bildungspolitischen Ziel einer möglichst hohen Ausschöpfung des Begabungspotenzials junger Menschen in der Schweiz oft zuwider.

Die Grenze zwischen Allgemein- und Berufsbildung ist eine der prägendsten Binnengrenzen des Bildungssystems. Die Zahl der Ausbildungsplätze im Allgemeinbildungs-Bereich wird in der Schweiz bildungspolitisch bewusst tief gehalten. Wie die TREE-Ergebnisse und zahlreiche andere Studien zeigen, führt dies zu einer im internationalen Vergleich ausserordentlich tiefen Hochschulquote im universitären Bereich und einer überaus starken sozialen Selektivität auf dem so genannten Königsweg Gymnasium-universitäre Hochschule.

Aber auch innerhalb der dualen Berufsbildung sind die Grenzen zwischen betrieblich-praktischem und schulischem Teil der Ausbildung eng gesteckt. Das schlägt sich in der Entwicklung des berufsbildenden "Königswegs" Berufsmatur-Fachhochschule nieder. Hier wurde gezeigt, dass von 100 Lehrabgängerinnen und Lehrabgängern lediglich gut zehn schlussendlich einen Fachhochschulabschluss erwerben. Vor dem Hintergrund des hohen Tertiärisierungsdrucks seitens des Arbeitsmarkts muss diese Quote als ungenügend bezeichnet werden. Ausserdem bleibt das Rekrutierungsfeld, aus dem heraus sich die Berufsmaturitäten im Wesentlichen alimentieren, nach wie vor auf sehr wenige Lehrberufe beschränkt.

Der Zusammenhang zwischen schulischem Anforderungsniveau und Berufsmaturquote ist unbestreitbar eng. Wenn sich der duale Königsweg Berufsmatur-Fachhochschule weiter entwickeln soll, sollte sich die Berufsbildung vermehrt Gedanken darüber zu machen, mit welchem minimalen schulischen Rucksack junge Menschen aus der beruflichen Grundbildung entlassen werden sollen.

Auf der Ebene der individuellen Ausbildungsverläufe, die sich innerhalb der referierten institutionellen Grenzziehungen bewegen, können wir aufgrund der TREE-Ergebnisse schliesslich Folgendes beobachten:

- Die Segmentierung der Sekundarstufe I ist und bleibt eine Hypothek für eine angemessene Ausschöpfung des Begabungspotenzials junger Menschen und hat nachhaltige Folgen für die nach-obligatorische Ausbildungslaufbahn. Schülerinnen und Schüler aus Sek I-Schultypen mit Grundanforderungen sind auch bei guter Leistung oft nicht in der Lage, ihr Potenzial auf Sekundarstufe II zu verwirklichen.
- Auf allen Stufen des Bildungssystems bestimmen askriptive Merkmale wie die soziale oder die Migrationsherkunft den Bildungserfolg in unzumutbarem Ausmass mit.
- Diskontinuitäten, Brüche und Umwege erhöhen *per se* das Risiko von Bildungsmisserfolg. Das ist insbesondere in Zeiten eines ungenügenden Lehrstellenangebots ein Risikofaktor für viele. Viele Mitglieder der TREE-Kohorte, die in der Phase der Lehrstellenkrise der Nullerjahre auf den Lehrstellenmarkt gekommen sind, wissen davon ein schmerzliches Lied zu singen.
- Die Chancen- und Risikostrukturen in diesem System sind stark kumulativ. Wir beobachten einen eigentlichen Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben – und vice versa.

Literatur

- Angelone, D., Keller, F., & Moser, U. (2013). Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation.
- BFS/TREE (2003). Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Reihe "Bildungsmonitoring Schweiz." Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.
- Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben. Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (Eds.). Sozialbericht 2008. Zürich: Seismo, 60-81.
- Sacchi, S., & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? Schweizerische Zeitschrift Für Soziologie, 42(1).
- Seco et al. (2015). 11. Bericht des Observatoriums zum Freizügigkeitsabkommen Schweiz-EU. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft (seco) et al.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenleben: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I. Basel.
- Stalder, B. E. (2011). Das intellektuelle Anforderungsniveau beruflicher Grundbildungen in der Schweiz. Ratings der Jahre 1999-2005. Basel: Institut für Soziologie der Universität Basel/TREE.
- TREE. (2016). Dokumentation zur 1. TREE-Kohorte (TREE1), 2000-2016. Bern: TREE.
- WBF & EDK. (2015). Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Beitrag 4

Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller,
Thomas Meyer, Barbara E. Stalder (Hrsg./éds/Eds.)

Transitionen im Jugendalter Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE

Transitions juvéniles en Suisse
Résultats de l'étude longitudinale TREE

Youth Transitions in Switzerland
Results from the TREE Panel Study

Volume 1

Auszug S. 92–119



The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School

Der lange und gewundene Weg von der Schule in den Arbeitsmarkt: Die TREE-Kohorte sechs Jahre nach dem Ende der obligatorischen Schule / Le long et sinueux parcours de l'école au marché du travail : la cohorte TREE six ans après la fin de la scolarité obligatoire

Thomas Meyer and Kathrin Bertschy

Zusammenfassung / Résumé / Abstract

Der Beitrag gibt einen Überblick über die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der TREE-Kohorte in den ersten sechs Jahren nach Erfüllung der Schulpflicht. Die Ergebnisse zeigen einen starken Einfluss der sozialen Herkunft auf den nachobligatorischen Bildungserfolg. Rund die Hälfte der Kohorte hat die Transition in den Arbeitsmarkt vollzogen, sei es vorübergehend oder definitiv. Wer erwerbstätig ist, ist grossmehrheitlich unter regulären Bedingungen und ausbildungsadäquat beschäftigt. Auffällig ist die Lohndiskriminierung der jungen Frauen, die bereits beim Ersteintritt ins Erwerbsleben messbar wird.

Cette contribution fournit une vue d'ensemble des parcours de formation et d'emploi de la cohorte TREE six ans après la fin de la scolarité obligatoire. Les résultats montrent une forte influence de l'origine sociale sur la réussite de la formation post-obligatoire. Pour la moitié environ de la cohorte, la transition vers le marché du travail est accomplie, qu'elle soit provisoire ou définitive. Les personnes qui ont une activité professionnelle sont majoritairement employées dans des conditions régulières et en adéquation avec leur formation. Cependant, on constate une discrimination de salaire chez les jeunes femmes, discrimination mesurable dès le premier emploi.

This contribution gives an overview on the education and employment pathways of the TREE cohort during the first six years after the end of compulsory school. Results confirm a strong influence of social origin on educational success. About half of the cohort has completed the transition into labour market – be it temporarily or permanently. A large majority of the economically active part of the cohort is has a regular employment which adequately matches the previously obtained qualifications. One of the more surprising findings is that young women seem to face wage discrimination from the very beginning of their professional career.

1 Introduction

Previous TREE publications have primarily focussed on what we refer to as the *first threshold*, that is, the transition from compulsory school to post-compulsory vocational and general education. The results presented here show how youth and young adults in Switzerland cross what we call the *second threshold*: the transition from upper secondary level education to employment or tertiary-level education. The following questions have guided the analyses:

- › How far has the cohort under study (school leavers in 2000) advanced on the path of post-compulsory education and training or employment?
- › How successful have graduates of vocational education and training (VET) programmes been in gaining a foothold in working life?
- › In comparison, how well have those fared who have (so far) failed to complete any kind of post-compulsory education?

The results discussed in this contribution are statistically inferred estimates for the PISA/TREE sample (see project documentation in chapter 3 of this book), which within certain margins of error can be assumed to be representative for the school leavers' cohort that finished compulsory school in 2000. All calculations were performed on appropriately weighted samples. Parameter estimates and confidence interval calculations were all performed using suitable methods to adequately model the complex structure of the PISA/TREE sample.¹ The estimates in this contribution as a rule are expressed in integer percentages or are rounded to thousands in case of absolute population estimates. We

1 SPSS: complex samples procedures; STATA: survey set for complex samples.

generally comment only on results and differences that are statistically significant irrespective of estimation and rounding errors. Results based on an unweighted number of cases less than 30 persons are typically not reported but marked by an asterisk and a note stating that the number of cases is too small. Confidence intervals and (unweighted) sample information are reported in Bertschy, Böni and Meyer (2008).

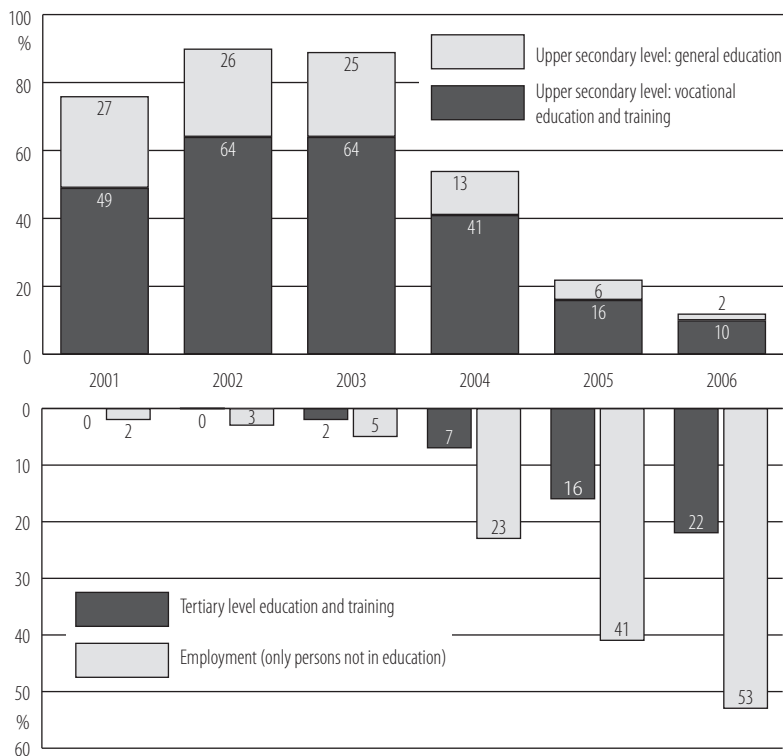
2 The “Second Threshold” – an Overview

We define the “second threshold” as the transition from upper secondary level education to employment or tertiary education tracks. As Figure 1 illustrates, this transition is a process that extends over a period of several years. From the third year after finishing compulsory education, a noticeable gap begins to open up. While the rate of enrolment in upper secondary education drops sharply, the share of the cohort either gainfully employed or in tertiary education shows a steep rise.

In 2003, almost 90% of the cohort is still enrolled in (certifying) upper secondary education while only 5% is in employment. In 2004, the fourth year after the TREE cohort left compulsory school, nearly a quarter is employed and a good 60% is still in education or training – the majority at the upper secondary level. A year later, the share of those still in education has again decreased substantially to just below 40%. If we consider only upper secondary education, the share has even dropped to less than half the 2004 level (from 54% to 22%). In contrast, the share of cohort members gainfully employed in 2005 has almost doubled compared to 2004 (to 41%). The main reason for this sharp increase is that during this period two groups of young people have crossed the second threshold: those having completed a four-year VET programme and those having finished a three-year VET programme but who had been delayed in beginning VET (e.g. after attending an additional, tenth year of school or participating in an intermediate training programme).

In 2006, six years after the end of compulsory education, the cohort under study is an average age of 22. At this point in time, the share of the (mainly) employed for the first time crossed the 50% mark (53%), while the part of the cohort still in education dropped to one third. Those still in education or training are mostly enrolled at the tertiary level (university, technical college etc.) It is, however, worth noting that every eighth person in the TREE cohort is still (or again) in upper secondary education six years after leaving compulsory school.

**Figure 1: Education/Training and Employment Situation
1–6 Years After the End of Compulsory Education**



In international comparison, Switzerland displays a relatively low rate of enrolment in education and a high employment rate in this age group (OECD, 2007).

3 Education and Training

3.1 (Upper Secondary) Graduation

Today, successfully completing a several-year education and training programme at the upper secondary level is viewed as a minimum requirement for effective labour market integration and full social participation (BFS, 2007a; OECD/CPRN, 2005). According to Swiss Federal Statistical Office estimates, the number of persons to meet this minimum requirement in each age cohort has ranged between 85 and

90% since the early 1990s.² In international comparison, Switzerland thus ranks above the OECD average in this category.

According to TREE, approximately 80% have achieved this education target within six years after leaving compulsory school. Roughly eight percent of the TREE cohort is still enrolled in upper secondary education without having obtained a certificate at this level yet (see below). By the time these young people will have completed upper secondary education, they will be at least 23 years old. The TREE findings thus testify to the fact that it is a rather slow process for a cohort to acquire a first post-compulsory certificate in Switzerland. Slow progress in obtaining certification is closely related to an insufficient number of available upper secondary education and training opportunities. Tight supply results in a substantial number of school leavers in Switzerland today who cannot expect to immediately enter a (certifying) upper secondary programme. According to the Swiss Federal Office for Professional Education and Technology's regular VET survey ("Lehrstellenbarometer" – VET Barometer), approximately 10,000 young people are waiting on the doorstep to upper secondary education (especially for access to VET programmes) every year.³

The TREE findings reflect this situation (see Figure 1): in the first year after leaving compulsory school, only about three quarters of the cohort is enrolled in (certifying) post-compulsory education. It is not until the second year that the cohort reaches its peak rate of upper secondary enrolment (around 90%).

By 2006, 58% of the cohort had completed basic VET (at upper secondary level). Due to the circumstances indicated above, this number can be expected to rise by a few percentage points and cross the 60% mark. 22% of the TREE cohort has obtained an upper secondary level general education diploma – the majority of graduates the *Matura*, which grants access to university level education in Switzerland.

Roughly half (54%) of the group (still) enrolled in upper secondary level VET in 2006 has not yet acquired a diploma. A good third

2 Cf. Swiss Federal Statistical Office education indicators, indicator "Abgeschlossene Ausbildungen auf der Sekundarstufe II" (successfully completed upper secondary level education – own translation), www.statistik.admin.ch.

3 Consult the regular VET survey conducted by the Swiss Federal Office for Professional Education and Technology ("Lehrstellenbarometer") at www.bbt.admin.ch.

Table 1: Post-Compulsory Education and Training: Enrolment and Certification in the Sixth Year After Leaving Compulsory School

Situation in spring 2006	Upper secondary level successfully completed?			Total	
	Yes VET	No General education	No	%	Population estimate
Upper secondary level: VET	37%	9%	54%	100	10000
Upper secondary level: general education	*	*	67%	100	2000
Tertiary level (university or university of applied sciences)	25%	74%	*	100	18000
Other education/training, work placement (not tertiary)	70%	18%	*	100	6000
Not in training or education (any more)	76%	5%	18%	100	45000
Total %	58%	22%	19%	100	
Population estimate	47000	18000	15		80000

* Number of cases too small.

The percentages refer to the total of each row. Due to rounding errors, the row totals may not add up to 100%.

Example of how to read the table: of those enrolled in upper secondary level VET in 2006, 54% had not yet obtained an upper secondary level diploma, while 37% had obtained a (first) VET diploma and 9% a general education diploma.

(37%) of the cohort has already attained a (first) upper secondary level VET diploma, yet has remained in upper secondary education (or has taken up VET again), for instance, in order to additionally achieve a Vocational Baccalaureate (*Berufsmatur*). In two out of three cases, youth still (or again) attending general education at the upper secondary level in 2006 have not yet obtained an upper secondary diploma. Extrapolated to the entire cohort, this means that approximately 6,000 persons (8%) are still enrolled in upper secondary education six years after the end of compulsory schooling without having attained a certificate at this level.

3.2 Dropping Out of Post-Compulsory Education and Training

As Table 1 shows, 18% of the cohort members who are not in education in 2006 (anymore) have exited upper secondary education without having graduated. For the entire cohort, this amounts to 10% or approximately 8,000 young people. The results must be viewed as a provisional snapshot since, theoretically, these young adults may still acquire an upper secondary level diploma in the future, and we may also expect part of the group currently still in education to drop out.

On the whole, the “non-completion/dropout rate”⁴ reported here corresponds quite well with Swiss Federal Statistical Office (FSO) estimates for this population.⁵ However, we must expect a slight increase as the observation period progresses.

As Figure 2 shows, this overall rate varies strongly with socio-demographic and achievement characteristics. Reading literacy, as defined by PISA⁶, is a significant factor in accounting for risk of not having completed a post-compulsory education six years later. Young people with poor reading literacy skills (proficiency level <2) are three times more likely to drop out of post-compulsory education (24% dropout rate) than youth commanding good skills (proficiency level 3: 7%).

There is an alarmingly strong relation between non-completion/dropout and social background. Youth from the socio-economically most disadvantaged population tercile are four times more likely to early dropout than their peers from the socio-economically most privileged tercile (15% vs. 4%). Risk of non-completion/dropout is also strongly associated with migration background: Young adults whose fathers were born in the Balkans, Turkey or Portugal are three times more likely (20%) to drop out than youth whose fathers are Swiss natives (7%).

A look at the language regions brings rather surprising findings to light. Young people from French-speaking Switzerland run twice the risk of failing to complete upper secondary education as youth from German-speaking Switzerland. This may be rooted in regional differences in the structure of post-compulsory education. For instance, we noticed that in French-speaking Switzerland approximately 60% of the PISA/TREE cohort is enrolled in education and training programmes with high requirements as compared to only 45% in German-speaking Switzerland. Conversely, in German-speaking Switzerland, 37% of the cohort attends programmes with low or medium requirements as

4 Note that when, for reasons of brevity, we speak of non-completion/dropout, this is also meant to include those who did not enter post-compulsory education to begin with.

5 Cf. Swiss Federal Statistical Office education indicators, indicator “*Abgeschlossene Ausbildungen auf der Sekundarstufe II*” (successfully completed upper secondary level education and training), www.statistik.admin.ch.

6 PISA defines reading literacy as follows: “An individual’s capacity to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society.” (OECD, 2006). For details go to <http://www.bfs.admin.ch/bfs/pisa/de/index.html>.

compared to only 25% in French-speaking Switzerland (BFS/TREE, 2003). This pattern of requirements can be expected to increase the risk of young people with lesser skills in French-speaking Switzerland of being left without a certified post-compulsory education. Moreover, TREE has observed that youth in French-speaking Switzerland more frequently make moves to readjust their educational careers than young people in German-speaking Switzerland. This is another factor that may have some significance in accounting for non-completion/dropout, since such reorientation, with its shifts and changes, discontinuities and temporary withdrawal, frequently goes hand in hand with a heightened risk of dropout.⁷

There is also a clear relation between the frequency of non-completion/dropout and the previous education career. Students having attended lower secondary tracks with “basic” requirements (*Realschule*, *Oberschule*) drop out twice as often as students enrolled in the “advanced” tracks (*Sekundarschule*, *Progymnasium*). TREE shows that youth who altogether discontinue education and training (even in the form of intermediate solutions) within a year of ending compulsory school are at highest risk of remaining without an upper secondary education. In roughly half of these cases, these young people find themselves in the early dropout group even six years after leaving compulsory school. Cohort members who take up some form of intermediate or preparatory training after finishing compulsory school also end up with a higher non-completion/dropout rate (17%) than those who immediately enter vocational education and training; this observation, however, is only partly statistically significant. More important for this group is the – statistically significant – lower non-completion/dropout risk as compared to their peers who, during the first post-compulsory year, remain without any education or training solution altogether (54%). From this vantage point, intermediate or preparatory programmes can be viewed to guard against non-completion/dropout.

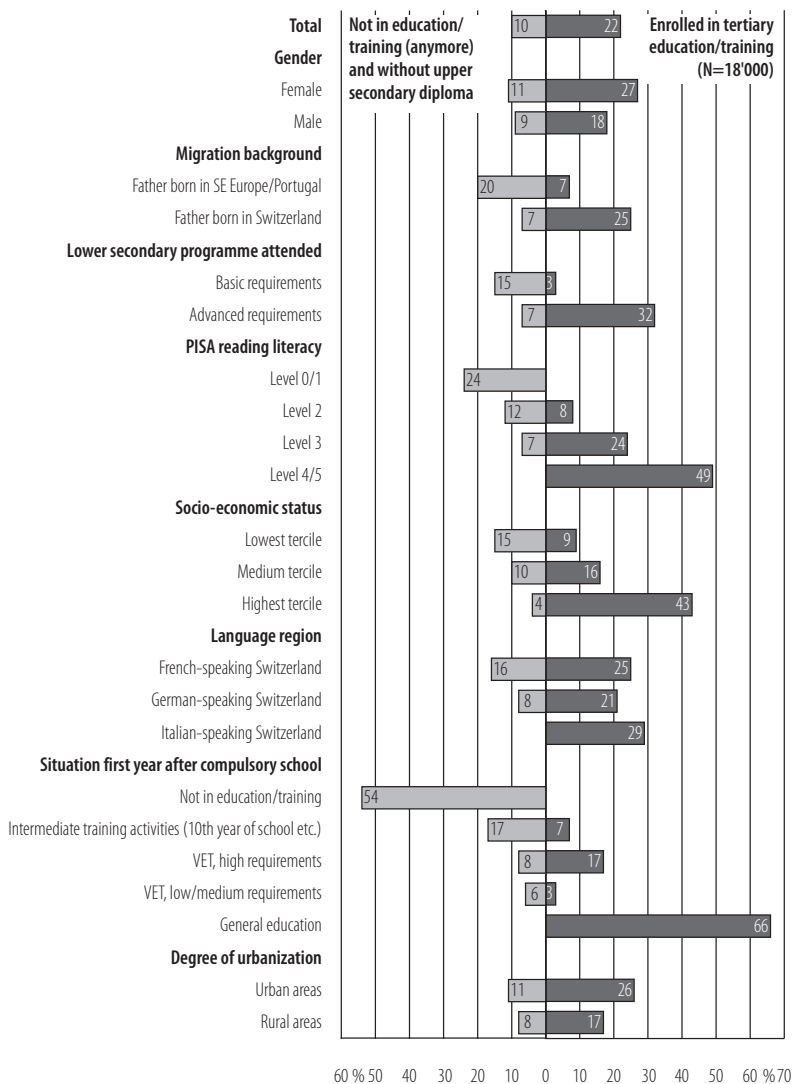
No (statistically significant) differences were observed between women and men or between urban and rural areas.

When simultaneously considering the interplay of all factors by way of multivariate analysis⁸, the following picture emerges: After con-

7 At the time of publication of this brochure, a number of TREE analyses are ongoing, devoted to examining the differences in the course of upper secondary level education in the Swiss language regions.

8 Multinomial logistic regression.

Figure 2: Upper Secondary Non-Completion/Dropout and Enrolment in Tertiary Education by Selected Characteristics, 2006



trolling for all other factors, low socio-economic status and low PISA scores in reading literacy surface as “net” risk factors for non-completion/dropout. Language region also represents a risk factor in its own right. And finally, a multivariate perspective identifies absence of any training

activity whatsoever during the first post-compulsory year as entailing drastic consequences. This particular group of youth faces an approximately six times higher risk of early dropout than those who managed to directly enter into a VET programme with high requirements after completing compulsory education. These findings provide impressive evidence suggesting that young people must not simply be “left to their fate” after finishing compulsory school.

On first glance, it seems astonishing that in a multivariate perspective the factors “migration background” and “type of school attended at the lower secondary level” do not appear to have an immediate, independent impact on the risk of non-completion/dropout. Of course this does not mean that they do not play a role, but rather that they have effect through other factors, such as social background, reading literacy or education and training situation in the first year after compulsory school.

3.3 Tertiary Level Education

Six years after leaving compulsory school, a good fifth of the PISA/TREE cohort is enrolled in tertiary level education. This includes universities, universities of applied sciences and higher technical schools. This so-called tertiary rate also varies substantially with the characteristics listed in Figure 2.

As far as reading literacy, social background and migration background are concerned, the tertiary rate essentially mirrors the non-completion/dropout rate: In nearly one out of two cases, the ones who scored at the highest PISA reading literacy levels (4 and 5) are enrolled in tertiary education six years later, as compared to merely 8% of the level 2 group. Members of the socio-economically most privileged tercile of the cohort are five times more likely to be in tertiary education than those belonging to the socio-economically least advantaged tercile (43 vs. 9%). And finally, young “natives” are four times more likely to attend tertiary level education and training than young adults whose fathers were born in southeastern Europe or Portugal. Figure 2 also demonstrates to what extent the educational pathway pursued after lower secondary education bears on the chances of gaining access to tertiary education later on. Youth having graduated from lower secondary tracks with basic requirements (Realschule/Oberschule) enter tertiary level education only in three out of a hundred cases. On the other hand, every third graduate of an advanced track (Sekundarschule, Progymnasium) goes on to the tertiary level – that is ten times as many.

Tertiary access chances are particularly low among youth who, after finishing compulsory school, go on to attend intermediate or preparatory training or directly enter into VET programmes with modest to mid-level requirements (3 and 7% respectively). On the other hand, tertiary education access is particularly frequent among the group that, moves on to general education (66%) after compulsory school.

Socio-spatial characteristics also influence the number of young people who access tertiary level education. In Italian-speaking Switzerland, they do so to a significantly higher degree (29%) than in German-speaking Switzerland (21%), and in urban areas and agglomerations at significantly larger numbers than in rural areas (26 vs. 17%). The situation in French-speaking Switzerland does not differ from the other two language regions in a statistically significant manner.

Finally, it is noteworthy that TREE shows a distinctly higher tertiary rate for women than for men (27 vs. 18%). The university entry rate, as reported by the Swiss Federal Statistical Office's scheme of education indicators⁹, does not indicate gender differences to a similar extent. Perhaps these values do not reflect gender differences in terms of actual participation in tertiary education, but rather gender-specific transition behaviour in moving from the upper secondary to the tertiary level. Men might (be forced to) take longer in making this transition than women due to compulsory military service.

Multivariate analyses¹⁰ of the characteristics considered in Figure 2 challenge these findings in two ways: After controlling for other factors, gender and migration background have no (more) effect in their own right on tertiary level education attendance six years after completing compulsory education. As has been pointed out with regard to the findings on non-completion/dropout above, this does not mean that the two factors are irrelevant. Rather, their effect may be mediated by other factors.¹¹

9 See www.bfs.admin.ch, Bereich 15 "Bildung", Bildungsindikatoren (Section 15 "Education", education indicators).

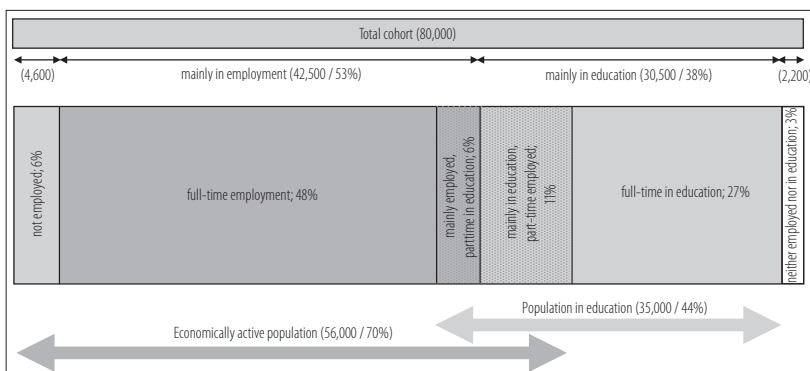
10 Multinomial logistic regression.

11 In the suggested model, migration background and gender have effect via the factor "type of school attended in ninth grade". At this stage, young migrants are heavily underrepresented in schools with high requirements while women are overrepresented. The type of school, in turn, strongly influences the further course of an educational career and thus the likelihood of entering tertiary level education.

4 Employment

Employment and education are by no means mutually exclusive activities. As illustrated in Figure 3, a sixth of the PISA/TREE cohort pursues some form of employment while at the same time being enrolled in education six years after leaving compulsory school.¹² This group represents a quarter of the economically active cohort population and nearly a 40% share of those in education.

Figure 3: Employment and Education/Training Situation, 2006



Based on the observation that persons without a post-compulsory certificate have difficulty entering the labour market, in the following we focus attention on how this group in particular performs in the labour market. It will be compared with a control group of youth who have acquired a VET diploma or a professional baccalaureate.

4.1 Employment Rate

The employment rate¹³ among the PISA/TREE cohort, as defined in accordance with international labour market statistics, is approximately two thirds, which is considerably lower than the overall employment

12 Six percent of the cohort is mainly in employment and enrolled in part-time education. Eleven percent is mainly in education while working part-time. The first group includes employees who, in addition to working, are preparing for post-secondary VET degrees; the second group consists of, for instance, university students working at part-time jobs to supplement their income.

13 According to international standards, the employment rate is defined as the number of people employed as a percentage of the population of the same age.

rate among the Swiss population aged 15–64 (78%)¹⁴. In contrast to the “official” definition, we will proceed by calculating the employment rate only for that part of the PISA/TREE cohort that is not mainly in education anymore.¹⁵

With this restriction, the employment rate among the PISA/TREE cohort lies at 87%, which is thus higher than the rate among the entire population aged 15–64. However, as Table 2 shows, there exist considerable differences by gender, language region, and type of (upper secondary) diploma.

Persons without a post-compulsory diploma are significantly less frequently in employment than upper secondary level graduates holding a VET diploma or a professional baccalaureate (76% vs. 90%). The experience of these newcomers to the labour market confirms find-

Table 2: Employment Rate by Upper Secondary Certification, Gender and Language Region, 2006

	Upper secondary VET diploma	No upper secondary diploma	N population estimate = 100% (rounded to thousands)
German speaking Switzerland			
Women	92%	91%	16000
Men	91%	81%	17000
French and Italian speaking Switzerland			
Women	89%	44%	4000
Men	79%	75%	5000
Total	90%	76%	41000
N population estimate = 100% (rounded to thousands)	34000	7000	

Numerator: number of cohort members who were mainly employed and not mainly in education (anymore) in 2006.

Denominator: number of cohort members who were not mainly in education (anymore) in 2006.

Example of how to read the table: The employment rate of German-speaking Swiss men without an upper secondary diploma stands at 81%, the rate of women from French and Italian-speaking regions with a VET diploma at 89%.

- 14
- Source: Bundesamt für Statistik, Schweizerische Arbeitskräfteerhebung SAKE, 2007 (Swiss Labour Force Survey SLFS).
- 15
- We elect to do so, because the major part of the cohort not in employment is mainly in education. The composition of the group “not in employment” in the PISA/TREE cohort thus differs substantially from that of the Swiss population as a whole.

ings that apply to the entire population of working age, and not just in Switzerland: Employment rates increase in step with educational attainment (BFS, 2007c).

Language region, however, is a factor that strongly interferes with this general tendency. The employment rate in French and Italian-speaking (i.e. Latin) Switzerland is overall – that is, irrespective of education – markedly lower (approximately 75%) than in German-speaking Switzerland (90%). Moreover, it catches the eye that in Switzerland's Latin regions employment among women without an upper secondary level diploma is at only about half the level (at 44%) of women who hold a certificate. The finding requires more thorough scrutiny and is based on a fairly small sample, but can clearly claim to be a statistically significant observation. A possible explanation for this disparity could be that in Switzerland's Latin parts women without a certificate more frequently completely retreat from the labour market (by not seeking employment at all) – possibly also due to the labour market structure – than in the German-speaking region.

A look at FSO labour market statistics (BFS, 2008) reveals that there is little variation in the overall employment rate among the regions. This is a sign that there are regional differences specific to newcomers' employment behaviour or their access to the labour market (and that do not extend to the workforce in general). We can assume the significantly larger share of young people leaving the education system without post-compulsory certification in French-speaking Switzerland as compared to the German-speaking parts to be a factor in explaining this regional disparity (see Figure 2).

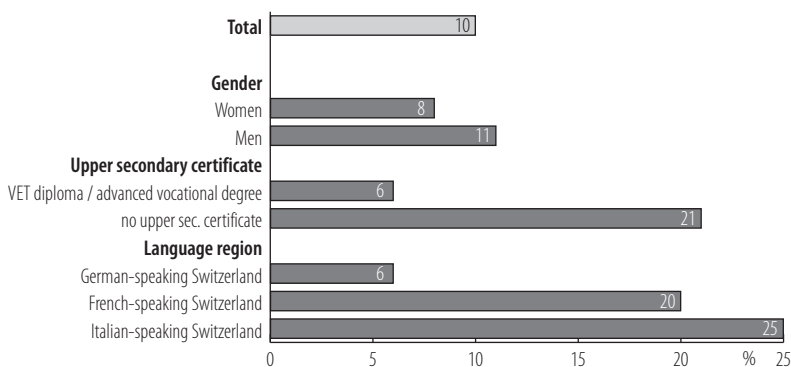
A multivariate analysis¹⁶ of the three factors confirms this assumption. After controlling for gender and language region, chances to be employed are more than twice as high for cohort members holding a VET diploma compared to those without a post-compulsory certificate. Nevertheless, the impact of language region still holds in multivariate analysis: Gender and certification being equal, the prospects of employment in German-speaking Switzerland are twice as high as in French-speaking Switzerland and even about three times as high as in the Italian-speaking region. Gender has no significant impact on employment when controlling for the other two factors.

16 Multinomial logistic regression.

4.2 Unemployment and Job Search

Approximately 10% of the economically active population in the PISA/TREE cohort were unemployed in 2006. In absolute numbers that amounts to approximately 5,000 people.¹⁷ The Swiss labour force survey determined an unemployment rate of nearly 8% among the age group 15–24 in 2006. Taking estimation errors and differences in populations into account, we may speak of a good level of agreement between the figures from the two data sources. Accordingly, the unemployment rate among young adults is approximately twice the rate of the total workforce (4%).

Figure 4: Unemployment by Selected Characteristics, 2006



A young person without a post-compulsory certificate bears a significantly higher risk of unemployment (>20%) compared to a peer holding a VET diploma (6%). As is true for the employment rate,

17 In accordance with international standards, a person is defined as unemployed in this paper if he or she is of working age and at the time of reference a) is not in employment, b) has been seeking a job the previous four weeks and c) is in a position to take up a new job within a week (the latter criterion c, however, cannot be verified with reference to the TREE data). This definition, which is also used by the Swiss labour force survey, SAKE, includes persons not in unemployment who are not registered as such. In contrast, the Swiss State Secretariat for Economic Affairs publishes unemployment statistics that record only unemployed persons registered with the regional employment offices.

The economically active population consists of all persons employed or unemployed according to the definition above. The unemployment rate then is the number of persons unemployed as a percentage of the economically active population.

there are also sizable disparities in the unemployment rate by language region. Whereas the unemployment rate in German-speaking Switzerland stands at approximately 6 percent, it ranges from 20 to 25 percent in French and Italian-speaking Switzerland. Although the results need more refinement, they nonetheless strongly suggest that the conditions surrounding the transition to working life vary substantially depending on which side of the (German) language border one stands.

In contrast, gender differences or disparities between the French and Italian-speaking regions are statistically non-significant.

Approximately six in ten young adults are officially registered as unemployed with the regional employment offices. According to Weber (Weber, 2007), this “registration rate” more or less equals the rate for the total adult workforce (age 24–64).

About half of the youth employed in 2006 had spent some time searching for a job before finding employment. In this regard, no significant differences in terms of gender or upper secondary certification stand out. In Italian-speaking Switzerland, the portion of job seekers is significantly higher than in German-speaking Switzerland (68% vs. 47%).

On average, seeking employment takes a good three months. While gender appears to have no significant impact, language region and certification does: On average, it takes job seekers in Switzerland’s Latin regions longer to find employment than in the German-speaking parts. And young persons without certification spend an average month more hunting for a job than their peers with a VET diploma.

4.3 Income

The TREE results give evidence that the wages newcomers to the labour market can expect at time of entry are considerably lower compared to the entire workforce. Their average as well as their median gross monthly income lies at approximately 4,200 Swiss francs. In comparison, the median (Source: BFS 2007d)¹⁸ monthly income of

18 The median is defined as the value that splits the sample in half, that is, half of the sample is above and the other half below this value. In our case, this means that half of the workforce earns more, the other half less than 5,700 Swiss francs. For income distributions across entire populations, the median typically is somewhat lower than the average. As opposed to average income, the median is less vulnerable to distortion from statistical irregularities. However, since the income among the TREE cohort, standardised for full-time employment, essentially corresponds to a Gaussian distribution and

the entire Swiss workforce in 2006 stood at 5,700 francs according to the FSO income survey.

The wage differentials between newcomers to the labour market and the total workforce largely persist irrespective of whether a VET certificate has been obtained or not. Although VET graduates, on the average, take home 500 Swiss francs more every month than their peers without post-compulsory certification (see Table 3)¹⁹, they still have far more than 1,000 francs less in their pockets at the end of the month than the average employee.

Gender makes a big difference right from the start. The income gap is substantial. A young woman's paycheck averages 4,000 Swiss francs a month. That amounts to 400 francs less than her male counterpart (4,400), which qualifies as a statistically significant differential. The gap persists even after controlling for occupation and therefore does not simply mirror different levels of qualification (see Figure 6 and the interpretation below).

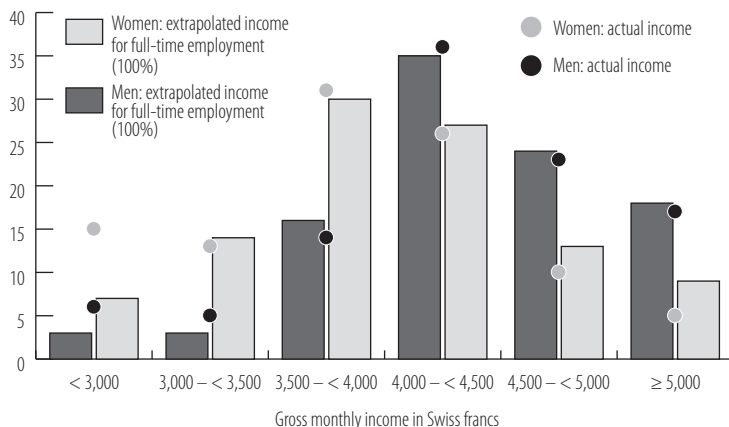
Figure 5 highlights that women in comparison to men are heavily overrepresented at the bottom of the wage scale. After extrapolating income to full-time job equivalents (to compensate for gender-specific differences in regard to part-time employment), a good fifth of the young women first entering the labour market have to settle for a monthly wage lower than 3,500 francs. Only 6 % of the young men are asked to work for such pay. The gender gap in wages widens even further when we consider actual income. The fact that women more often than men work part-time (19% of women as opposed to 8% of men) accentuates such differences: At least one out of four young women achieves an actual gross monthly income of less than 3,500 francs, nearly every sixth woman even less than 3,000. The respective percentages for men are 6 and 11%.

Table 3 suggests that income not only varies by gender but also by graduation status and language region, in part with mutually interfering effects. Six years after compulsory school, lack of a post-compulsory certificate makes a big difference to the paycheck, especially in French and Italian-speaking Switzerland. The average wage differential between upper secondary level graduates and non-graduates lies at approximately

shows no distortions, we have chosen to use the more common "average" instead of the median in this section.

- 19 The income differential between both groups is statistically significant only in case of males.

Figure 5 **Income Distribution by Gender Among Economically Active Cohort Members Six Years After Compulsory School**



Total of group = 100%.

Example of how to read the graph: Based on actual income, 15% of all women but only about 6% of all men earn less than 3,000 francs a month. Based on extrapolated income for full-time employment, approximately 18% of all men but only 9% of all women earn 5,000 francs and more.

800 francs, which amounts to roughly 20%. Besides, there is also a substantial wage gap between the regions: On average, newcomers to the labour market in Switzerland's Latin regions make less than 4,000 francs a month (approx. 3,900), which is a few hundred francs less than their German-speaking counterparts.

How do these different factors interact? We sought to answer this question using a multivariate model that controls for language region, gender, graduation status and occupation in which respondents were trained. This allows to avoid a good part of the distortion potentially arising from the fact that women frequently work in occupations that *generally* pay less than male-dominated jobs.

Figure 6 shows the “net” wage differential between men and women to be nearly 500 Swiss francs a month. It seems well justified to interpret this observation as a serious case of wage discrimination: Women earn approximately 500 francs a month less than men even if the male counterpart has been trained in the same occupation and comes from the same language region.

Gender-based wage discrimination in Switzerland is fairly well documented for the entire workforce. According to the Swiss Federal Statistical Office, “objective” factors, such as education, seniority or

Table 3: Mean Income by Gender, Graduation Status and Language Region

	Gross monthly income (full-time equivalent, rounded to 100 francs)			Wage differential men-women in %	Population estimate rounded to thousands
	Women	Men	Total		
Switzerland total	4000	4400	4200	9%	25000
VET diploma/advanced vocational degree	4000	4500	4300	11%	21000
No upper secondary certificate	3700	3800	3800	3%	3000
Differential VET diploma/no diploma in %	8%	16%	12%		
German-speaking Switzerland	4100	4500	4300	9%	20000
VET diploma	4100	4500	4300	9%	17000
No upper secondary certificate	*	*	4000		2000
Differential VET diploma/no diploma in %	*	*	7%		
French and Italian-speaking Switzerland	3600	4200	3900	14%	5000
VET diploma	3800	4400	4100	14%	3000
No upper secondary certificate	*	*	3300		<1000
Differential VET diploma/no diploma in %	*	*	20%		

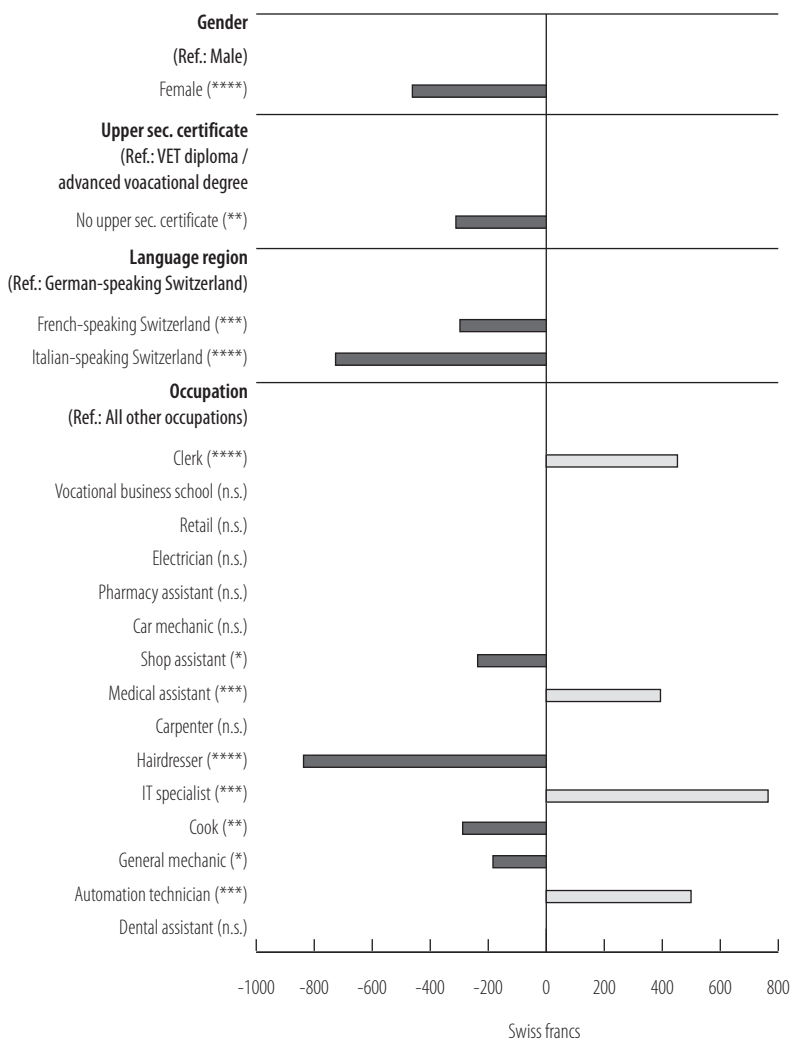
*Number of cases too small.

sector of employment, account for 12% of the average 20% wage differential between men and women.²⁰ The other 8% are a manifestation of wage discrimination. Even though the TREE analyses are not able to control for all of these factors, the results nevertheless suggest that women are already subject to substantial wage discrimination at the point of entering the workforce.

The multivariate analysis also shows that graduation from VET has an independent impact on income irrespective of all other factors. After controlling for gender, language region and occupation trained for, a young person without a post-compulsory certificate can expect to earn an average 300 Swiss francs less than a peer having completed a VET programme.

20 According to a study on behalf of the Swiss Federal Statistical Office and the Swiss Equal Opportunities Commission (BFS, 2007d: p. 7).

Figure 6: Linear Regression Analysis for Impact of Gender, Graduation Status, Language Region and Occupation Trained for on Income



Example of how to read the graph: After controlling for all factors considered in the model, in terms of gross monthly income,
 – a woman earns nearly 500 francs less than a man;
 – a person from French-speaking Switzerland approximately 300 francs less than a person living in German-speaking Switzerland;
 – an IT specialist over 700 francs more than the average income in other occupations.
 Levels of statistical significance: **** < 0.001; *** .001 – < .01; ** .01 – < .05; * .05 – < .1; n.s. = non-significant.

Multivariate analysis also confirms income disparities among the language regions. Other things being equal, new entrants to the labour market in German-speaking Switzerland find approximately 300 francs more in their paycheck than newcomers in the French-speaking regions and even over 700 francs more than their counterparts in Italian-speaking Switzerland.

And finally, VET training occupation is a crucial determinant of expected income at point of entry into working life. After controlling for gender, graduation status and language region, young people having successfully trained to become IT specialists, clerks, automation technicians and medical assistants can expect to take home anywhere from 400 up to 800 francs more a month when first entering the labour market compared to peers holding a VET diploma in other occupations. On the other side of the coin, having trained to become a sales assistant, cook, general mechanic or hairdresser amounts to a loss in gross monthly income in the range of 200 to 800 francs.

4.4 Precarious Employment

In the following, we will consider underemployment, temporary employment, work on demand and job-skills mismatch as signs of precarious employment. Our analysis strongly draws on concepts as defined and applied by the Swiss labour market survey, SAKE, and the State Secretariat for Economic Affairs (Seco) (Ecoplan, 2003).

Underemployment

Underemployment is a precarious and, in the view of employees, undesirable or involuntary form of part-time employment. Among the members of the PISA/TREE cohort recorded as (mainly) in employment, roughly one out of eight (13%) are employed on a part-time basis – women clearly more often than men (19% vs. 8%), employees in Western and Southern Switzerland much more frequently than in the German-speaking parts of the country (20% vs. 12%). Approximately three out of four part-time employees work at 50 to 90% of the full-time level, the other quarter works less than 50% time.

Nearly half of all part-time employment falls into the category of underemployment. Forty-six percent of the PISA/TREE cohort employed on a part-time basis claim that they would prefer to work full-time. Gender makes no difference in this respect. Based on total employment, this results in a 6–7% underemployment rate (women:

~ 9%, men: 4%). The underemployment rate is significantly higher in Western and Southern Switzerland (13%) as compared to German-speaking Switzerland (5%). It affects cohort members without a post-compulsory certificate at a higher rate as well (23%). However, because of small case numbers, these results represent borderline cases in terms of statistical significance.

The overall underemployment rate for the PISA/TREE cohort is fairly close to the rate SAKE determined for the entire Swiss workforce

Temporary employment

Approximately ten percent of the young people in employment were working on the basis of contracts scheduled to terminate within a year. Women are twice as often in temporary employment as are men (14% vs. 7%). Language region makes no difference in this respect. For the entire Swiss workforce, SAKE calculated a temporary employment rate of 7 percent, which is a bit lower than we determined for the PISA/TREE cohort, and gender disparities are also less pronounced.²¹ A KV Schweiz (Swiss Association of Commercial Employees) study (Margreiter and Heinimann, 2007) reports considerably higher temporary employment rates (30% and more) among graduates of training programmes for clerks and occupations in retailing. However, the sample and period under study are not comparable to TREE.

Work on Demand

Eight percent of the TREE population in employment works on demand, which means that these employees only go to work when their employer asks them to. There are no significant differences related to gender or language region. Young persons without an upper secondary level certificate more often work in on-demand arrangements (12%) than VET graduates (6%). The observed disparity, however, is just below the level of statistical significance. For the total Swiss workforce, SAKE has determined an on-demand rate of 6.5 percent (BFS, 2007b).

Job-Skills (Mis)Match

In 2006, approximately four out of five members of the PISA/TREE cohort in employment holding a VET diploma work in the occupation they were trained for. A vast majority of VET graduates is

21 Cf. the labour market indicators at the Federal Statistical Office website: www.statistik.admin.ch.

hence given the opportunity to actually pursue the careers they trained for. On the other hand, nearly a fifth of the cohort in employment is not (or no longer) active in the occupation it trained for. Roughly half of this group, however, works in the same occupational field and at the same level of qualification. This leaves a group of 10% VET graduates who are inadequately qualified for their current jobs.²² While in this regard no statistically significant differences due to gender and language region were noted, occupation trained for does have an effect. Hairdressers and cooks, for instance, face a higher statistical risk of experiencing this type of inadequate employment in comparison to all other occupations.

Precarious Employment at a Glance

The findings for each of the precariousness indicators suggest that a large majority of the young people entering the labour force do so under “normal” conditions. In a cumulative perspective, however, our analysis shows that a notable minority of our newcomers make their first steps onto the labour market under precarious circumstances.

For nearly a fifth of the PISA/TREE cohort in employment in 2006, at least one of three precariousness indicators applies: underemployment, temporary employment or work on demand. Women work twice as often in precarious arrangements as men (26% vs. 14%). If we consider only young persons in employment holding a VET diploma and check for job-skills mismatch²³, the overall precariousness rate jumps to 26%. This rate also affects women statistically significantly more frequently than men (30% vs. 22%).

5 Growing Up to Adulthood

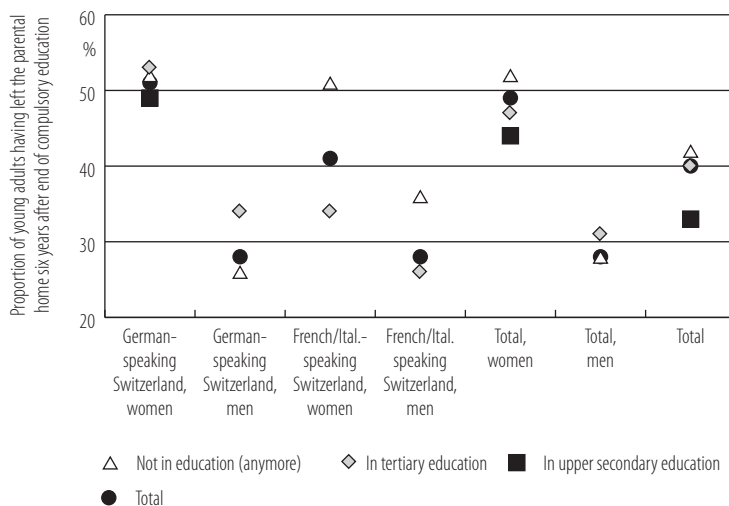
Passage into working life is certainly not the only transition that youth have to make in the period between the end of compulsory education and the early stages of adulthood. Leaving the parental home and establishing an independent household, first stable partner relationships, marriage and parenthood are all important transitions.

Our interim findings for the TREE panel six years after the end of compulsory education indicate that the young people in our survey

22 For a more detailed account, especially on determinants of job-skills mismatch, see Bertschy 2007.

23 According to our definition of job-skills mismatch, this type of employment by definition does not apply to persons without a post-compulsory VET diploma.

Figure 7: Leaving the Parental Home by Language Region, Gender and Education Situation



are in no hurry to leave the parental home. By 2006, at a mean age of 22, only about 40% of the PISA/TREE cohort had done so. The rate varies considerably by language region, gender and education status.

In particular, the rate of women not living with their parents anymore is nearly twice the rate of men (49% vs. 28%). The “Hotel Mommy” factor, often lamented in studies on the topic with regard to young Italian males, thus also shows in the behaviour of young male adults in Switzerland.

The expectation that the education and employment situation would have an impact on the “home-leaving rate” was not confirmed, at least not for German-speaking Switzerland. Only males in tertiary education exhibit a slightly higher but statistically non-significant rate compared to other males. By contrast, the “home-leaving rate” among women in Western and Southern Switzerland shows considerable disparities depending on education situation. Women not in education (anymore) have left the parental home far more often than their female peers who are still in education.²⁴

24 In case of women in Western and Southern Switzerland, there are statistically significant differences between the categories “not in education (anymore)” and “in tertiary level education”.

In the period under observation, only a tiny minority in the PISA/TREE cohort (5% and less) has experienced other life events of major significance, such as marriage or birth of the first child.

6 Conclusion and Prospects

The TREE data for the first time allow to analyse the transition from education to working life for an entire cohort of school leavers in Switzerland. At the centre of attention in this publication are young people who made this transition from VET (within six years, by 2006). This group of VET graduates (upper secondary level) is compared to a control group having left the education system without a post-compulsory certificate (e.g. VET diploma or diploma of general education).

So far, the overall assessment of the transition processes under study ends on a positive note. At 87%, the employment rate among cohort members not in education anymore is high. First analyses of job-skills (mis)matches, that is, the fit between acquired skills and current employment, also present a favourable picture. Six years after the end of compulsory education, some four out of five VET graduates work in the occupations they trained for.

The part of the cohort attempting to gain a foothold in the labour market without a post-compulsory certificate is clearly at a disadvantage. The young people lacking such certification are less frequently employed, search longer for employment, earn less and are more often subject to precarious forms of employment, such as underemployment or work on demand. A comparison with the 2005 TREE results (Meyer, 2005) suggests that the disadvantages this group is exposed to in contrast to their certified peers increase over time.

Yet, the transition of the young, certified newcomers to the labour force does not always proceed smoothly either. Their unemployment rate stood at approximately 7% in 2007, which was twice the rate of the entire Swiss workforce. The incidence rate of unemployment over a longer period of time can even be expected to be considerably higher. Roughly a quarter of the certified cohort members in employment are subject to precarious employment arrangements, such as temporary or underemployment, work on demand or job-skills mismatch.

The glaring disparities in some of the most important labour market parameters associated with gender and language region are striking. The TREE results clearly testify to the fact that women with comparable qualifications to men already experience wage discrimination

when first entering the labour market. The findings also suggest that the circumstances of entering the labour market are substantially different for young adults in German-speaking Switzerland than for their peers in the French and Italian-speaking parts. The latter face considerably lower employment and higher underemployment rates, a significantly enhanced risk of unemployment and lower wages. Besides, TREE results indicate that in French-speaking Switzerland a markedly greater number of young adults remains without a completed post-compulsory education compared to the German-speaking region.

The findings reported raise at least as many (additional) questions as they attempt to answer. The results published still require more thorough scrutiny in various respects. For instance, more refined analyses of the labour market transition are called for, considering characteristics such as branches and economic sectors, occupational fields or areas of qualification. Particularly the careers of the TREE participants are a key area in need of further analyses, in a dynamic perspective geared toward identifying patterns and trajectories. Here, TREE for the first time offers the unique opportunity to dynamically link the conditions and modalities under which a cohort of school leavers enters and passes through upper secondary education with features characteristic of their later transition to working and adult life.

7 Short Glossary

Certificate, certification: see graduation

Graduation (rate); certificate, certification: This chapter is primarily concerned with graduates of upper secondary level education and training programmes extending over three or more years (Federal VET certificate, academic or vocational baccalaureate or equivalent degrees). Preparatory and other non-standardised short-term training programmes at the upper secondary level are not considered.

Latin parts or regions in Switzerland: French and Italian-speaking Switzerland.

Non-completion/dropout, without upper secondary level education: TREE considers persons as being without upper secondary level education who have either prematurely dropped out of an → upper secondary level education and training programme (→ gradu-

ation; certificate, certification) or have failed to enter such an education to begin with.

PISA: Programme for International Student Assessment

PISA/TREE cohort: The PISA/TREE cohort consists of a panel of 6,000 youth, representative for Switzerland and its language regions, who participated in the first PISA survey and ended compulsory education in 2000 and since then have participated in TREE's regular yearly panel surveys.

Tertiary level: The tertiary level (ISCED²⁵ level ≥ 3) refers to university level education, including the universities of applied sciences as well as the technical colleges and other post-secondary programmes that require an upper secondary level certificate.

Threshold: A term used to indicate a critical point of transition in German-speaking life course transition research. The transition from compulsory school to post-compulsory education is generally referred to as the *first threshold*, whereas the transition from upper secondary or tertiary level education to the labour market is called the *second threshold*.

TREE: Acronym for the Swiss youth panel survey "Transitions from Education to Employment".

Unemployment: In this survey, respondents that claim to be unemployed are considered to be unemployed irrespective of whether they are officially registered as such with an employment office. "Registered unemployment" is additionally recorded in its own right.

Upper secondary level: In Switzerland, the upper secondary level (ISCED level 3) follows the lower secondary level, which is the last stage in compulsory education. It includes → VET programmes and general education programmes. Today, an upper secondary level certificate is regarded to be a minimum requirement for successful entry into the labour market with good prospects for stable employment.

VET: Vocational education and training

25 International Standard Classification of Education.

8 References

- Bertschy, Kathrin (2007), *Erfolgreicher Übergang von der Lehre ins Erwerbsleben. Langfristige Effekte von sozialer Herkunft und besuchtem Schultyp*. Master's thesis, University of Bern.
- Bertschy, Kathrin; Böni, Edi and Meyer, Thomas (2008), *Young People in Transition from Education to Labour Market. Results of the Swiss youth panel survey TREE, update 2007*. Basel.
- BFS (2007a), *Die Schweizerische Sozialhilfestatistik 2005. Nationale Resultate. BFS Aktuell*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS (2007b), *Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. SAKE 2006 in Kürze* (No. 360-0600). Neuchâtel.
- BFS (2008), *Arbeitsmarktindikatoren 2008. Kommentierte Ergebnisse für die Periode 2002 – 2008. (Auszug aus der umfassenden Publikation «Arbeitsmarktindikatoren 2008»)*. Neuchâtel.
- BFS (Ed.). (2007c), *Der Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich. Frauen und Männer im Erwerbsleben. BFS aktuell*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS (Ed.). (2007d), *Schweizerische Lohnstrukturerhebung 2006. Erste Ergebnisse. BFS aktuell*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS/TREE (Ed.). (2003), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Reihe «Bildungsmonitoring Schweiz»*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Ecoplan (2003), *Prekäre Arbeitsverhältnisse in der Schweiz. Theoretisches Konzept und empirische Analyse der Entwicklungen von 1992 bis 2002. Schlussbericht im Auftrag des Staatssekretariats für Wirtschaft (seco)*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft (seco).
- Margreiter, Ralf und Heinimann, Eva (2007), *Perspektiven nach der Lehre. Umfrage zur Stellensituation bei Lehrabgänger/innen im kaufm. Berufsfeld und im Detailhandel. Zwischenbericht August 2007*. Zürich: KV Schweiz.
- Meyer, Thomas, (2005), *School-to-work transition in Switzerland. Results as of 2004 from the TREE panel survey*. Bern: TREE (Transitions from Education to Employment).
- OECD (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- OECD (Ed.). (2007), *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD/CPRN (Ed.). (2005), *From Education to Work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: OECD/CPRN.
- Weber, Bernhard (2007), Die Situation von Jugendlichen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. *Die Volkswirtschaft*, 2007(3), 52–54.

Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex (Hrsg.)

Neue Jugend, neue Ausbildung?

Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung



Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex (Hrsg.)

Neue Jugend, neue Ausbildung?

Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1140-0

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.038

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1140-0



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly

Neue Jugend, neue Ausbildung? Ein thematischer Überblick..... 7

**1. Jugend heute: Besser oder anders? Wie gut sind die Jugendlichen
auf die neuen Herausforderungen vorbereitet?..... 13**

Heinz, Walter R.

Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten
von Lebenslagen und Lebensperspektiven 15

Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine

Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und
junger Erwachsener 31

Beulich, Florian; Stauber, Barbara

Risikoverhalten und Risikolagen junger Frauen und Männer –
Forschungsergebnisse zum Rauschtrinken Jugendlicher als
Bewältigungsstrategie 49

Bednarz-Braun, Iris

Interethnische Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb –
aus sozialkonstruktivistischer Perspektive 63

Kracke, Bärbel; Hany, Ernst; Driesel-Lange, Katja; Schindler, Nicola

Anregung zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der
schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus der Sicht
von Jugendlichen 79

2. Chancen und Risiken beim Übergang von der Schule in Ausbildung: Wie gelingt Jugendlichen der Einstieg in eine Berufsausbildung?	95
---	-----------

Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd

„Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellen- bewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen	97
--	----

Geier, Boris; Kuhnke, Ralf; Reißig, Birgit

Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels	113
---	-----

Kohlrausch, Bettina

Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“	129
---	-----

Niemeyer, Beatrix

Abschluss- oder Anschlussorientierung? Divergenzen zwischen biografischer und institutioneller Übergangsplanung in vollzeit- schulischen Berufsausbildungen	143
---	-----

Diettrich, Andreas; Jahn, Robert W.

Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern.....	157
---	-----

Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara E.; Keller, Anita

PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie.....	173
--	-----

Bohlinger, Sandra; Splittstößer, Sonja

Arbeitsmarktintegration benachteiligter Jugendlicher im europäischen Vergleich	189
---	-----

3. Qualität betrieblicher Ausbildung und ihr Preis: Wie beurteilen Auszubildende und Betriebe die heutige Ausbildungspraxis?.....	203
--	------------

Ebbinghaus, Margit

Was soll betriebliche Berufsausbildung leisten? Eine clusteranalytische Untersuchung von Anspruchsmustern ausbildender Betriebe an Outputqualität	205
---	-----

Krewerth, Andreas; Beicht, Ursula

Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden	221
---	-----

Weil, Mareike; Lauterbach, Wolfgang

Doppelte Ausbildung – doppelter Gewinn? Schul- und ausbildungs- spezifische Determinanten des Einkommens	243
---	-----

Autoren und Autorinnen	267
------------------------------	-----

Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Anita Keller

PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II von Kompetenzen, der sozialen Herkunft sowie Strukturen des Bildungssystems beeinflusst wird. Dazu werden die Daten der Schweizerischen Jugendlängsschnittuntersuchung TREE herangezogen (www.tree.unibas.ch). Diese beobachtet die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe einer repräsentativen Schulabgängerstichprobe, welche im Jahr 2000 an der ersten PISA-Befragung teilgenommen hatte.

1. Einleitung

Die sogenannte 1. Schwelle ist auch in der Schweiz – wenn auch nicht im gleichen Ausmaß wie in Deutschland – in den letzten Jahrzehnten zu einem strukturellen Engpass geworden (BBT 2008; GRANATO 2006; GRANATO/SCHITTENHELM 2004; ULRICH u. a. 2009). Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen der Sekundarstufe II¹ übersteigt das Angebot beträchtlich und dauerhaft. Trotzdem werden Schwierigkeiten beim Einstieg im bildungspolitischen Diskurs immer noch und immer wieder stark individualisiert, d. h. Defiziten der betroffenen Jugendlichen zugeschrieben (BBT 2000). Mit dem Schweizer Jugendlängsschnitt TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) bietet sich die Möglichkeit, sowohl individuelle als auch strukturell-institutionelle Faktoren gleichzeitig daraufhin zu überprüfen, welchen Einfluss sie auf die Einstiegschancen an der 1. Schwelle ausüben. Da TREE auch über Leistungsdaten verfügt, können auf individueller Ebene Leistungs- von Herkunfts- bzw. askriptiven Merkmalen unterschieden werden. Übereinstimmend mit früheren Ergebnissen zeigen die TREE-Analysen in diesem Beitrag, dass Leistung im Hinblick auf Übertrittschancen zwar zählt, dass aber sowohl askriptive individuelle als auch institutionelle Merkmale eine bedeutende Rolle spielen.

2. Soziale Ungleichheiten im Kontext des Schweizer Bildungssystems

Der Einfluss des sozialen Status auf den Bildungserfolg der Jugendlichen ist in der Schweiz stärker ausgeprägt als in anderen Ländern (BFS/EDK 2002, CORADI VELLA-

1 Die Begriffe Sekundarstufe II sowie Sek II werden im Folgenden synonym verwendet, für einen Überblick über das Schweizerische Bildungssystem siehe auch SKBF (2010).

COTT u. a. 2003; JUNGBAUER-GANS 2004; OECD/PISA 2001, S. 140; RAMSEIER/BRÜHWILER 2003). Dies erklärt sich auch durch das starke und frühe Tracking der Sekundarstufe I, in dem homogene Leistungsmilieus entstehen können, die soziale Ungleichheiten verschärfen (MAAZ/WATERMANN/BAUMERT 2007). Zudem wirken an jeder Schwelle im Bildungssystem soziale Ungleichheiten, sodass diese sich kumulieren (HILLMERT 2004). Die Sekundarstufe I ist kantonal verschieden organisiert. Üblich ist die Unterscheidung zwischen Schultypen mit Grundanforderungen und Schultypen mit erweiterten Anforderungen. Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen gelten als schulisch schwächer und entsprechen damit in etwa deutschen Hauptschülern (vgl. www.edk.ch). Die nachobligatorischen Ausbildungsmöglichkeiten sind in hohem Maße durch den auf Sekundarstufe I besuchten Schultyp vorgegeben.² Wer einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht, ist von fast allen allgemeinbildenden Ausbildungsgängen (Gymnasium, Fachmittelschule)³ und weitgehend auch von Berufsausbildungen⁴ mit hohem intellektuellem Anforderungsniveau ausgeschlossen. Die duale Berufsausbildung ist die häufigste Ausbildungsform (SKBF 2010, S. 112).

Wie sich das Ausbildungsangebot auf Sekundarstufe II verändert hat, zeigt Abbildung 1. Darin werden die wichtigsten Komponenten der Entwicklung der Sekundarstufe II von 1980 bis 2008 synoptisch visualisiert. Demnach ist die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger (Linie 1) zwischen 1980 und 1990 deutlich gesunken. Ab 1990 weist sie wieder steigende Tendenz auf. Die Erstjahresbestände der Sek-II-Ausbildungen (Linie 5) gehen zwischen 1980 und 1990 ebenfalls zurück, aber nicht annähernd so stark wie die Schulabgangsbestände. Dies indiziert die kontinuierliche Erhöhung der Bildungsbeteiligungsquote in diesem Zeitraum, vor allem seitens der jungen Frauen (vgl. GALLEY/MEYER 1998). In den 1990er-Jahren bleibt aufgrund dieser Scherenbewegung die Entwicklung der Erstjahresbestände in der Sekundarstufe II zunächst deutlich hinter derjenigen der Bestände in den 9. Schuljahren zurück. Dabei ist zu beachten, dass die graue Gesamtindexkurve gegenläufige Entwicklungen in der Berufs- und der Allgemeinbildung nivelliert: So ist die Entwicklung der Berufsbildungseinsteigerinnen und -einsteiger (Linie 2) im Zeitraum 1980 bis Mitte der 1990er-Jahre (nicht zuletzt rezessionsbedingt) durch eine starke Abnahme gekennzeichnet. In der ersten Hälfte der 1990er-Jahre, also zum Zeitpunkt, zu dem die Zahl der Schulabgänger/-innen wieder zu steigen beginnt,

2 Es existiert kein Abschlusszertifikat der obligatorischen Schulzeit. Die in Deutschland häufige Option des „Nachholens von Schulabschlüssen“ stellt somit für Schweizer Jugendliche keine Option dar.

3 Der Allgemeinbildungsanteil ist im internationalen Vergleich sehr tief (SKBF 2010). Fachmittelschulen bereiten v. a. auf Tertiärausbildungen im Sozial- und Pflegebereich vor. Die gymnasiale Maturität wurde vor Kurzem reformiert (vgl. RAMSEIER/ALLRAUM/STALDER 2004).

4 Eine Vielzahl von Reformen wurde durch das neue Berufsbildungsgesetz veranlasst, u. a. die Weiterentwicklung der Berufsmaturität sowie die Einführung der Attestausbildung für schulisch Schwache (SKBF 2010, S. 145).

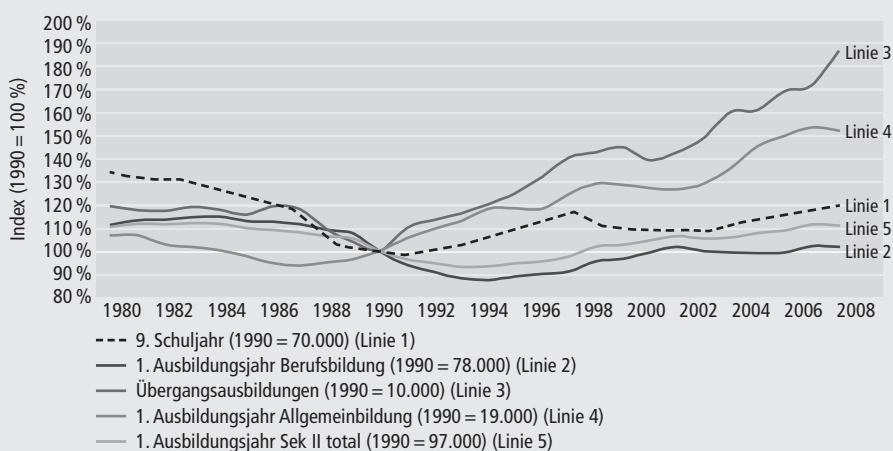
geht die Zahl der Berufsbildungseinsteigerinnen und -einsteiger stark zurück. Trotz intensiver Lehrstellenförderung und einer langsamen Erholung der Konjunktur in der 2. Hälfte der 1990er-Jahre erreichen die Erstjahresbestände in der Berufsbildung in den 2000er-Jahren lediglich wieder den Stand von 1990. Derweil liegt die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger in dieser Phase bereits wieder rund 15–20 Indexpunkte über dem Tiefststand.

Das Allgemeinbildungsangebot (Linie 4) expandiert zwar ab Mitte der 80er-Jahre stark. Da der Allgemeinbildungsanteil auf Sekundarstufe II in der Schweiz außerordentlich tief ist, vermag diese Expansion den Angebotsverlust in der Berufsbildung bei Weitem nicht zu kompensieren. Der „Negativsaldo“ zwischen Nachfrage und Angebot manifestiert sich sodann in der Kurve der „Übergangsausbildungen“ (Linie 3), die ab 1990 von allen am steilsten steigt. Die „Puffer“-Funktion der Übergangsausbildungen ist gemäß GAILLARD (2005) auf dieser makro-systemischen Ebene ausgeprägt und kann in den schulstatistischen Verlaufs- bzw. Prognosemodellen für die Sekundarstufe II zuverlässig modelliert werden.

Abbildung 1: Entwicklung der Bestandesparameter an der 1. Schwelle, 1980–2008

Aufgetragen sind die indixierten Bestände des 9. Schuljahres, der Übergangsausbildungen² und der 1. Ausbildungsjahre der Sek-II-Teilsysteme Berufs- und Allgemeinbildung. In der Legende sind außerdem die absoluten Bestandeszahlen von 1990 in Klammern vermerkt, die die 100%-Basis der Indizes bilden.

Lesebeispiel: Die Bestände in 9. Schuljahren (gestrichelte Indexkurve) sinken zwischen 1980 und 1990 von 135 auf einen Tiefstand von 100 Indexpunkten oder 70.000 Personen. Ab 1990 steigen sie wieder an (auf 120 Indexpunkte oder 85.000 Schülerinnen und Schüler im Jahr 2007).



© TREE 2010, Quelle: Gaillard 2009

Die Entwicklungsübersicht in Abbildung 1 verdeutlicht, dass der Einstieg in die berufliche Grundbildung der Schweiz in den letzten Jahrzehnten zu einem strukturellen Engpass geworden ist. Die ausgeprägte und dauerhafte Knappheit des Berufsbildungsangebots ist ein Faktor, der die Übergänge an der 1. Schwelle maßgeblich bestimmt. Dieser Befund steht in z. T. scharfem Widerspruch dazu, wie die Einstiegsschwierigkeiten der Jugendlichen bildungspolitisch interpretiert werden. Insbesondere in der Berufsbildungspolitik ist die Meinung nach wie vor weitverbreitet, dass diese Einstiegsschwierigkeiten in erster Linie oder gar ausschließlich den Jugendlichen und ihren Defiziten anzulasten sei (vgl. z. B. BBT 2000).

In den folgenden Abschnitten soll anhand der Daten des TREE-Projektes und weiterer statistischer Kennzahlen exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern individuelle und systemische Merkmale die Einstiegschancen in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung beeinflussen.

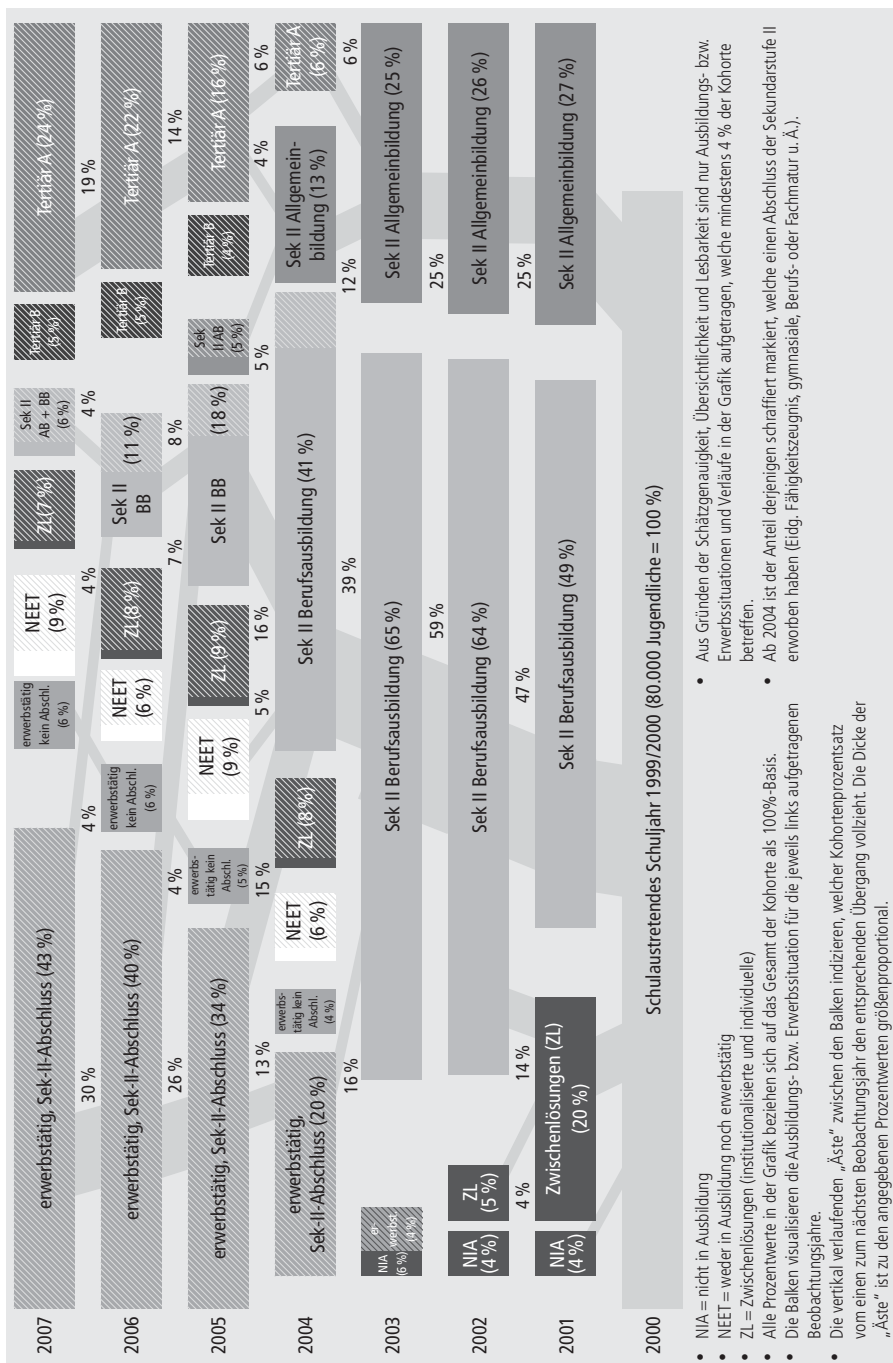
3. Daten, Methode und Resultate

TREE⁶ ist in der Schweiz die erste nationale Längsschnittuntersuchung zum Übergang Jugendlicher von der Schule ins Erwachsenenleben. Die TREE-Stichprobe umfasst rund 6.000 Jugendliche, die im Jahr 2000 an der PISA-Befragung teilnahmen und im selben Jahr aus der Schulpflicht entlassen wurden. Die Stichprobe ist national und sprachregional repräsentativ. Die Jugendlichen wurden 2001–2007 jährlich befragt, eine weitere Erhebung wird 2010 durchgeführt (TREE 2008).

Die oben beschriebenen Engpässe auf dem Lehrstellenmarkt spiegeln sich auch in den Bildungsverläufen der PISA/TREE-Kohorte wider (vgl. Abb. 2): 20 % der Schulabgänger besuchen im Jahr 2001 eine Zwischenlösung, etwa 4 % sind in keiner Ausbildung. Lediglich drei Viertel der Jugendlichen finden einen direkten Zugang zu einer zertifizierenden Ausbildung der Sekundarstufe II: rund die Hälfte in der Berufsbildung, ein gutes Viertel in der Allgemeinbildung.

6 Die Schweizer Jugendlängsschnittstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, www.tree.unibas.ch) läuft seit 2000 und wurde bisher durch den Schweizerischen Nationalfonds, die Universität Basel, die Bundesämter für Berufsbildung und Technologie bzw. Statistik sowie die Kantone Bern, Genf und Tessin finanziert.

Abbildung 2: Schweizer Schulabgängerkohorte 2000, Ausbildungsverläufe bis 2007



In den Folgejahren gelingt den meisten Jugendlichen, die im ersten Jahr eine Zwischenlösung besucht haben, der Einstieg in die Berufsbildung. Die Berufsbildungsanteile steigen in den Folgejahren auf 65 %, der Allgemeinbildungsanteil verbleibt bei ca. 25 %. Ab 2003 setzt der Übergang von der berufsbildenden Sekundarstufe II in den Arbeitsmarkt ein: 20 % der TREE-Kohorte sind 2004 mit einem Sek-II-Abschluss auf dem Arbeitsmarkt anzutreffen. Weitere 4 % sind unzertifiziert erwerbstätig. Allerdings befindet sich zu diesem Zeitpunkt noch mehr als die Hälfte der Kohorte in einer Grundbildung der Sekundarstufe II.

Parallel zum Übergang in die Erwerbstätigkeit vollzieht sich ab 2004 der Übergang in Ausbildungen des Tertiärbereiches. Knapp 30 % der Kohorte sind 2007 in Tertiärausbildungen eingeschrieben, während rund die Hälfte das Ausbildungssystem verlassen und eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hat. Auffallend ist in den Jahren 2004–2007 eine relativ disperse Gruppe von jungen Erwachsenen, welche in Intermediärsituationen zwischen diesen beiden Hauptverläufen anzutreffen sind. Es handelt sich zum einen um Personen, die 5–7 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule immer noch Ausbildungen der Sekundarstufe II absolvieren. Zum anderen befindet sich in dieser Phase pro Jahr durchschnittlich rund ein Sechstel der Kohorte in Hybrid- und Moratoriumssituationen, die weder einem eindeutigen Erwerbs- noch einem Ausbildungsstatus zuzuordnen sind.⁷

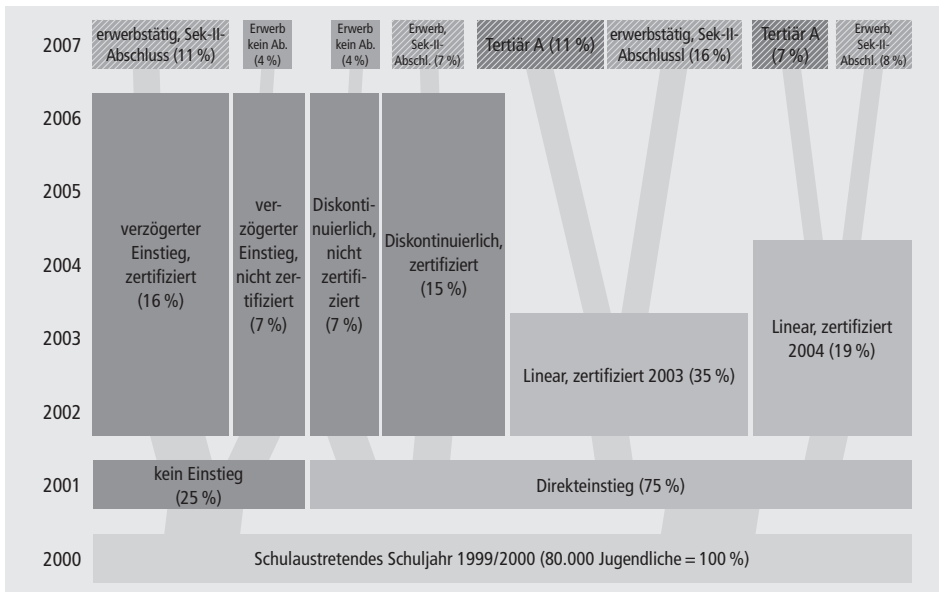
Dauerhafte nachobligatorische Ausbildungslosigkeit ist in der Schweiz ein Randphänomen, welches nur eine sehr kleine Minderheit betrifft. In den ersten Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schule liegt ihr Anteil bei rund 5 %. Die Fluktuation von Jahr zu Jahr ist allerdings hoch. Basierend auf den Daten von TREE schätzen wir, dass lediglich rund 1 % der Kohorte dauerhaft ausbildungslos bleibt. Die übrigen fluktuieren von Jahr zu Jahr stark zwischen Ausbildungslosigkeit, Zwischenlösungen und zertifizierenden Sek-II-Ausbildungen. Wie Abbildung 2 nahelegt, vermag der Schweizer Arbeitsmarkt diese unzertifizierten jungen Erwachsenen vergleichsweise gut zu absorbieren: Der größte Teil von ihnen ist ab 2005 (unzertifiziert) konstant erwerbstätig. Es bleibt abzuwarten, wie nachhaltig die Integration dieser Gruppe in den formalen Arbeitsmarkt bleibt.

Aus Abbildung 3 wird ersichtlich, dass lediglich gut die Hälfte (54 %) der Kohorte „lineare“ Ausbildungsverläufe vollzieht: Von denjenigen, die direkt in zertifizierende Sek-II-Ausbildungen einsteigen konnten, kann ein Großteil die Ausbildung innerhalb der Regeldauer beenden. Der Rest der Kohorte steigt entweder verzögert

7 NEETs und Zwischenlösungen.

ein⁸ oder verzeichnet während der Sek-II-Ausbildung Diskontinuitäten. Insgesamt 14 % der Kohorte erlangen bis 2007 keinen Abschluss der Sekundarstufe II.

Abbildung 3: **Ausbildungsverläufe der Schweizer Schulabgängerkohorte 2000, Diskontinuitäten**



Betrachtet man nun die Positionierung dieser Verläufe im Jahr 2007, so sieht man, dass von denjenigen, die verzögert einstiegen, sich aber zertifizieren konnten, ein Großteil erwerbstätig ist. Diejenigen, die bis 2007 kein Zertifikat erlangen konnten, sind zu 4 % unqualifiziert erwerbstätig, zum Teil aber noch in Ausbildung. Auch unter den Jugendlichen, die sich nach einem Wechsel zertifizieren konnten, ist ca. die Hälfte erwerbstätig. Diejenigen, die einen linearen Ausbildungsverlauf aufweisen, sind überwiegend erwerbstätig oder in Tertiärausbildungen. Ein großes Risikopotenzial weisen vor allem jene Jugendlichen auf, denen am Ende eines diskontinuierlichen Ausbildungsverlaufs die Sek-II-Zertifizierung nicht gelungen ist.

Im Folgenden soll der Fokus auf die Risikostruktur beim Einstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung gelegt werden: Welche Faktoren beeinflussen, ob eine Person direkt in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung einsteigen kann oder nicht?

8 Unter den verzögert Eingestiegenen verzeichnet TREE auch eine kleine Anzahl Fälle mit doppelter Diskontinuität, d. h. zum Beispiel einen Ausbildungswechsel und/oder -abbruch nach verzögertem Einstieg.

Einflussfaktoren auf den Einstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung: Individuelle Merkmale

In einem ersten Schritt wurden Jugendliche in verschiedenen Ausbildungssituationen im Jahr 2001 betrachtet.

Tabelle 1: Ausbildungssituation 2001 nach ausgewählten Merkmalen

Spaltenprozent	Schweiz					Total
	Allgemein- bildung	Berufsbildung intell. Anforderungsniv.		Zwischen- lösung	nicht in Aus- bildung	
		hoch	niedrig/ mittel			
<i>Geschlecht</i>						
Frauen	62 %	44 %	30 %	60 %	48 %	49 %
Männer	38 %	56 %	70 %	40 %	52 %	51 %
<i>PISA-Lesekompetenz (Ø Score)</i>	566	520	445	449	423	497
<i>PISA-Mathematikkompetenz (Ø Score)</i>	586	559	494	475	474	532
<i>Schultyp Sek. I</i>						
erweiterte Anforderungen	97 %	91 %	43 %	46 %	50 %	69 %
Grundanforderungen	3 %	9 %	57 %	54 %	50 %	31 %
<i>Migrationshintergrund</i>						
andere	93 %	93 %	87 %	77 %	77 %	88 %
Balkan/Türkei/Portugal	7 %	7 %	13 %	23 %	23 %	12 %
<i>höchster Ausbildungsstand Eltern</i>						
< Sek II	3 %	2 %	7 %	11 %	18 %	6 %
Sek II	34 %	52 %	58 %	53 %	47 %	49 %
Tertiär	63 %	46 %	35 %	36 %	35 %	45 %
<i>Status der Eltern (Ø ISEI*)</i>	57	50	43	44	41	49
<i>erwarteter Status mit 30 (Ø ISEI*)</i>	64	54	40	47	47	51
<i>Populationsschätzung (N ≈ 100 %) gerundet auf 1.000</i>	21.000	18.000	20.000	12.000	3.000	80.000
* ISEI = International Socio-Economic Index Die zwei Gruppen „Berufsbildung mit unbestimmtem Ausbildungsniveau“ und „andere Ausbildungen“ sind zu klein, dass sie von den weiterführenden Analysen ausgeschlossen wurden.						

Insgesamt ist das soziodemografische und Leistungsprofil⁹ der Jugendlichen in Brückenangeboten demjenigen der Direkteinsteigerinnen und -einsteiger in Berufsausbildung sehr ähnlich.

⁹ Zum Leistungsprofil werden hier der Schultyp Sek I sowie PISA-Mathematik- und Lesekompetenzen gezählt. PISA definiert Lesekompetenzen als Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und sie für die eigene Weiterentwicklung und die gesellschaftliche Teilnahme zu nutzen (OECD/PISA 2001b, S. 23).

bildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungen recht ähnlich. Bivariat betrachtet fällt auf, dass die Profilunterschiede zwischen den beiden Gruppen weniger im Bereich der Leistungsmerkmale als vielmehr im Bereich der sogenannten askriptiven Merkmale liegen. Andere Untersuchungen stützen diese generellen Befunde (HUPKA 2003; HUPKA/SACCHI/STALDER 2006; IMDORF 2008).

Einflussfaktoren auf den Einstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung: Institutionelle Merkmale

Bereits im Abschnitt 2 wurde darauf hingewiesen, dass das Ausbildungsangebot auf Sekundarstufe II in der Schweiz deutlich und strukturell dauerhaft hinter der Nachfrage zurückbleibt. MEYER (2008) postuliert, dass die meist irreversible Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu anforderungsschwachen Schultypen mit leistungsreduzierten Lehrplänen einer faktischen Bildungsrationierung gleichkommt, indem den betroffenen Lernenden Lerngelegenheiten vorenthalten werden, welche ihnen in anderen Schultypen gewährt würden.

Die schulstatistischen Grunddaten zeigen, dass sowohl das Ausmaß der Segregation der einzelnen Schultypen als auch die proportionale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen nicht nur zwischen den Kantonen stark, sondern z. T. sogar innerhalb der Kantone variiert. Diese systemisch-institutionellen Disparitäten werden noch zusätzlich durch den Umstand akzentuiert, dass die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Schultypen oft alles andere als beurteilungs- und leistungsgerecht erfolgt (KRONIG 2007).

Der Anteil Schülerinnen und Schüler, welche auf Sekundarstufe I Schultypen mit Grundansprüchen besuchen, korreliert gemäß Abbildung 4 beträchtlich mit dem Anteil derjenigen, die ein 10. Schuljahr oder eine vergleichbare Übergangsausbildung besuchen. Abbildung 4 verdeutlicht diesen Zusammenhang für die Deutschschweizer Kantone, wo er besonders ausgeprägt ist. Wir sehen uns hier mit dem Paradoxon konfrontiert, dass kantonale Schulsysteme Bildungsleistungen auf der Sekundarstufe I für gewisse Schülergruppen rationieren, welche anschließend über 10. Schuljahre und ähnliche „Nachbesserungsangebote“ kompensiert werden müssen.¹⁰

10 Gemäß NIEDERBERGER (2003) ist dieser Zusammenhang historisch gesehen z. T. sogar explizit und intendiert. Die Ergebnisse des Lehrstellenbarometers legen nahe, dass Lehrbetriebe in Phasen, in denen die Nachfrage nach Berufsausbildung das Angebot übersteigt, dazu tendieren, Lehrstellen auch dann mit Schülern aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen zu besetzen, wenn für das Anforderungsprofil der Lehrstelle Grundansprüche genügen würden (BBT 2004).

Abbildung 4: Zusammenhang zwischen Anteil der Neuntklässler/-innen in Schultypen mit Grundanforderungen und Anteil der Jugendlichen in Übergangsausbildungen

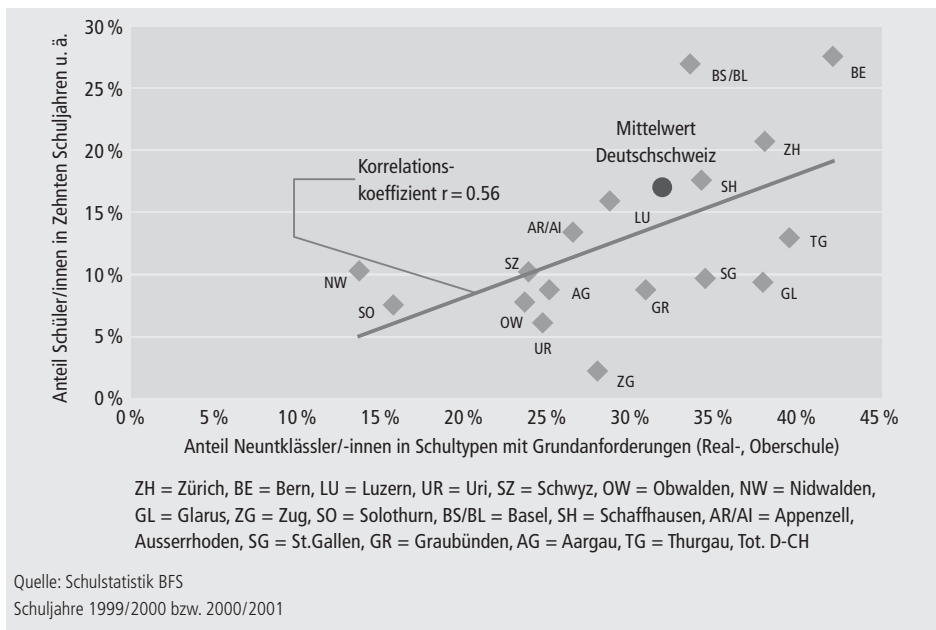
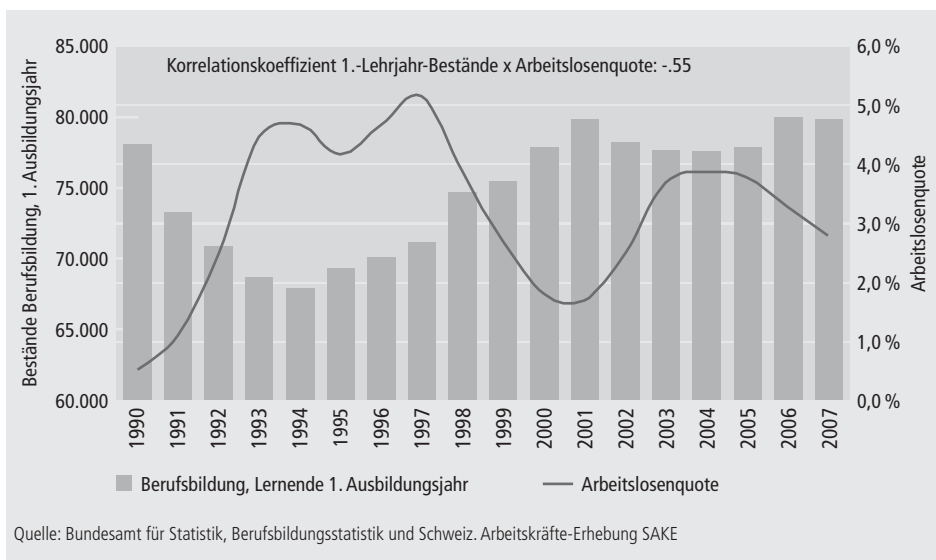


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Ausbildungsangebot und Konjunktur



Ein weiterer institutionell bedingter Faktor, der nachobligatorische Ausbildungschancen beeinflusst, sind die konjunkturellen Zyklen, welche nicht nur den Arbeitsmarkt, sondern auch den (dualen) Lehrstellenmarkt beeinflussen. Verdeutlicht wird dies in Abbildung 5: Es besteht eine hohe negative Korrelation zwischen der globalen Arbeitslosenrate und den Beständen im ersten Ausbildungsjahr der beruflichen Grundbildung. Der Korrelationskoeffizient erreicht für die beobachtete Periode $r = -.55$. Gemäß GAILLARD (2005) korreliert die Arbeitslosenrate auch negativ mit der Direktübertrittsquote, d. h. dem Anteil derjenigen, die direkt aus der 9. Klasse in eine Berufsausbildung übertreten, sowie positiv mit der Quote der sogenannten Übergangsausbildungen. Dies ist, wie bereits weiter oben erwähnt, ein deutlicher Hinweis darauf, dass zumindest ein Teil der Brückenangebote als systemisches „Überlaufbecken“ für Sek-II-Ausbildungsnachfrage fungiert, die nicht (sofort) befriedigt werden kann. Bedenklich ist, dass ein Jugendlicher, der zu einem gegebenen Zeitpunkt in eine Zwischenlösung ausweichen muss, zu einem anderen Zeitpunkt mit besserer konjunktureller Lage möglicherweise einen direkten Übertritt in die Berufsbildung geschafft hätte.

Einflussfaktoren auf den Einstieg in einer zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung: Versuch einer Gesamtschau

Wie wirken sich nun die vorgängig beschriebenen institutionellen und individuellen Faktoren in multivariater Betrachtungsweise auf die Chancen von Jugendlichen aus, in eine postobligatorische Ausbildung einsteigen zu können? Diese Frage wurde mittels binär-logistischer Regressionen anhand der TREE-Daten analysiert.¹¹

Ein Blick auf die Gruppe der Leistungs(bewertungs)merkmale im Regressionsmodell (vgl. Abbildung 6) macht deutlich: (Schulische) Leistung spielt für die Chancen, unverzüglich in nachobligatorische Ausbildungen einsteigen zu können, eine signifikante Rolle: Eine überdurchschnittliche Mathematiknote, hohe Lesekompetenzen (reading literacy gemäß PISA, vgl. BFS/EDK 2002) sowie der Besuch eines anspruchsvollen Schultyps auf Sekundarstufe I erhöhen ceteris paribus die Direkt-einstiegschancen.

Neben der Leistung wirken gemäß Abbildung 6 aber auch individuell-askriptive Merkmale wie das Geschlecht und die soziale Herkunft chancenstrukturierend: Männer haben ceteris paribus höhere Direkteinstiegschancen als Frauen; Gleiches gilt für Jugendliche aus sozioökonomisch besser gestellten Familien.

11 Faktoren, die geprüft wurden, aber nicht signifikant waren, wurden aus dem Modell ausgeschlossen.

Abbildung 6: Binär-logistische Regressionen zu Einstiegschancen in eine Sek-II-Ausbildung

Binär-logistische Regression*	Einstieg 1. Jahr**	Einstieg 2. Jahr***
	Brückenangebot vs. Sek II Exp(B)	Einstieg vs. Nichteinstieg Exp(B)
Mann	3,25 ***	2,08 ***
Sozialstatus (hoch)	1,42 ***	0,46 n.s.
Lesekompetenzen (hoch)	2,94 ***	1,54 ***
Besuchter Schultyp auf Sek I: erweiterte Anforderungen	2,94 ***	1,42 *
Mathematiknoten (unterdurchschnittlich)		
überdurchschnittlich	1,71 **	0,87 n.s.
durchschnittlich	1,24 n.s.	0,91 n.s.
Absenzen (viele)	0,83 **	0,92 n.s.
Anteil Schüler in Sek-I-Schultypen mit Grundanforderungen (hoch)	0,74 ***	0,75 ***
Städtische Gebiete	0,77 ***	0,72 *
Deutschschweiz	1,43 **	1,32 n.s.
Ausbildungsstatus T1 (Brückenangebot)		
Ausbildung		9,92 ***
ausbildungsnahe T. (Praktika, Au-pair)		0,74 n.s.
keine Ausbildung		0,36 ***
constant	0,36 ***	1,08 n.s.
N	3.789	3.667
Nagelkerke R ²	0,17	0,36
* Gewichtete Analysen		
**Einstiegschancen, in Sek-II-Ausbildung einzusteigen und nicht ein Brückenangebot zu besuchen		
***Einstiegschancen, in Sek-II-Ausbildung einzusteigen und nicht ein Brückenangebot zu besuchen oder ausbildungslos zu sein		

In der Gruppe der sozialräumlich-strukturellen Merkmale schließlich zeigt sich der Einfluss von stark rationierenden Schulorganisationsformen auf Sekundarstufe I: Schüler/-innen aus Kantonen, welche hohe Schüleranteile in Schultypen mit Grundanforderungen aufweisen, haben ceteris paribus verminderte Direkteinstiegschancen.

In einem zweiten Regressionsmodell wurden die Einstiegschancen all jener überprüft, denen der direkte Weg in eine zertifizierende Sek-II-Ausbildung im ersten Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schule verwehrt blieb. Dabei wurden dieselben Einflussfaktoren geprüft, ergänzt durch die Ausbildungssituation im ersten Jahr nach Schulaustritt (2001). Es zeigt sich, dass Jugendliche aus Brückenangeboten oder anderen Zwischenlösungen (Au-pair, Praktika) signifikant bessere Chancen haben als solche, die im Vorjahr ganz ausbildungslos waren. Bedenklich

ist dabei allerdings, dass Schüler/-innen aus Kantonen, die hohe Schülerquoten in Schultypen mit Grundanforderungen aufweisen, *ceteris paribus* auch im zweiten Jahr nach Schulaustritt verminderte Chancen haben, in eine zertifizierende postobligatorische Ausbildung einzusteigen. Dies ist ein starkes Indiz dafür, dass die Rationierung von Bildungsleistungen auf der Sekundarstufe I per se eine Determinante für nachobligatorische Ausbildungschancen bleibt, und zwar unabhängig davon, wie die Übergangssysteme an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II organisiert sind. Mit anderen Worten: Die für die weitere Bildungslaufbahn chancenmindernden Wirkungen eines stark rationierenden Bildungssystems auf Sekundarstufe I können durch die Bereitstellung von Brückenangeboten am Übergang zur Sekundarstufe II nur teilweise kompensiert werden. Wie Stalder u. a. zeigen, wirkt sich dieser Rationierungseffekt auch längerfristig negativ auf die Bildungschancen aus (STALDER/MEYER/HUPKA 2008).

4. Fazit

Der Einstieg in eine zertifizierende postobligatorische Ausbildung ist in der Schweiz für eine erhebliche Minderheit (rund ein Viertel aller Schulabgängerinnen und -abgänger) mit Schwierigkeiten, Verzögerungen und Diskontinuitäten verbunden. Im bildungspolitischen Diskurs werden diese Schwierigkeiten nach wie vor stark mit individuellen Defiziten insbesondere bei der schulischen Leistung in Verbindung gebracht. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand der Daten des Schweizer Jugendlängsschnitts TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben), dass die individuelle Leistung sehr wohl eine bedeutsame Rolle spielt bezüglich der Chance, in nachobligatorische Ausbildungen einsteigen zu können. Der Beitrag zeigt aber auch, dass leistungsfremde individuelle askriptive Merkmale sowie Strukturmerkmale des Bildungssystems *ceteris paribus* einen eigenständigen Einfluss auf die Einstiegschancen ausüben. Bezüglich des bislang in der Schweiz zu wenig untersuchten Einflusses von systemisch bedingten Strukturmerkmalen legen die Ergebnisse insbesondere nahe, dass die faktische Rationierung des Bildungsangebots in der Schweiz ab der Sekundarstufe I das Risiko erhöht, dass Jugendlichen unabhängig von der erbrachten Leistung der Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung verwehrt bleibt. Bildungsrationierung auf Sekundarstufe I erfahren in erster Linie diejenigen Lernenden, die am Ende der Primarstufe – zumeist irreversibel – in Schultypen für Leistungsschwächere eingeteilt werden. Diese Einteilung geht oft Hand in Hand mit einer (für die ganze Sekundarstufe I) dauerhaften Zurückstufung von Lern- und Leistungszielen sowie einer quantitativen und qualitativen Reduktion von Lernanregungen und -inhalten (LARCHER/OELKERS 2003). Die Effekte dieses Zuweisungsprozesses sind massiv, vielfältig und nachhaltig. Beim Übertritt in die Sekundarstufe II

entwickelt der Umstand, einen „schwachen“ Sek-I-Schultyp besucht zu haben, einen beträchtlichen Stigmatisierungseffekt: Die Chancen der Betroffenen, direkt in zertifizierende Sek-II-Ausbildungen einsteigen zu können, sind *ceteris paribus* signifikant und nachhaltig (d. h. auch im zweiten Jahr nach Verlassen der obligatorischen Schule, oft nach Absolvierung eines Übergangsangebots; vgl. Abbildung 6) vermindert. Verschärft wird dieses Chancenminus durch den zweiten Rationierungseffekt, das Angebot an zertifizierenden Ausbildungsplätzen auf Sekundarstufe II, das in der Schweiz seit Jahren substanziell hinter der Nachfrage zurückbleibt. Die dadurch entstehende Angebotsdominanz führt u. a. etwa dazu, dass (berufliche) Ausbildungsplätze auch dann an Nachfrager aus „höherwertigen“ Sek-I-Schultypen vergeben werden, wenn Bewerberinnen und Bewerber mit „bescheideneren“ schulischen Anforderungsprofilen dafür infrage kämen.

Literatur

- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE: BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung. Hilfestellungen im Hinblick auf eine berufliche Ausbildung für Jugendliche mit schulischen oder sprachlichen Schwierigkeiten. Bern 2000
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): Lehrstellenbarometer August 2004. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen. Luzern 2004
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): Lehrstellenbarometer August 2008. Detaillierter Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen. Bern 2008
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (in Ko-Edition mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK) (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel 2002
- CORADI VELLACOTT, Maja u. a.: Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel 2003
- GAILLARD, Laurant: Schülerinnen, Schüler und Abschlüsse der Sekundarstufe II: Szenarien 2005–2014. Neuchâtel 2005
- GALLEY, Françoise; MEYER, Thomas: Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht Schweiz zuhanden der OECD. Bern 1998
- GRANATO, Mona: Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Wiesbaden 2006, S. 103–121
- GRANATO, Mona; SCHITTENHELM, Karin: Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Arbeit: Ausbildung – Beruf – Qualifizierung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Bonn 2004, S. 31–39

- HILLMERT, Steffen: Soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: BECKER, Rolf; LAUTERBACH, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden 2004, S. 69–97
- HUPKA, Sandra: Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht. In: BFS/TREE (Hrsg.): *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel 2003, S. 33–58
- HUPKA, Sandra, SACCHI, Stefan; STALDER, Barbara E.: Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE. Arbeitspapier. Juni 2006: TREE. 2006
- IMDORF, Christian: Migrant*innenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: BOMMES, Michael; KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.): *Migrationsreport 2008*. Frankfurt/New York 2008, S. 113–158
- JUNGBAUER-GANS, Monika: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 5/2004, S. 375–397
- KRONIG, Winfried: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern 2007
- LARCHER, Sabine; OELKERS, Jürgen: Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel 2003
- MAAZ, Kai; WATERMANN, Rainer; BAUMERT, Jürgen: Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefte Analyse von PISA Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/2007, S. 444–461
- MEYER, Thomas: Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: SUTER, Christian u. a. (Hrsg.): *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen*. Zürich 2008, S. 60–81
- NIEDERBERGER, Josef Martin; ACHERMANN, Christin: Brückenangebote. Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität. Projekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogrammes Bildung und Beschäftigung. Forschungsbericht 30/2003 des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien. Zürich 2003
- OECD/PISA (Eds.): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris 2001a
- OECD/PISA (Hrsg.): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen*. Paris 2001b
- RAMSEIER, Erich; ALLRAUM, Jürgen; STALDER, Ursula: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1. Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv), Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern 2004

- RAMSEIER, Erich; BRÜHWILER, Christian: Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25 (2003) 1, S. 23–58
- SKBF (Hrsg.): Bildungsbericht Schweiz (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). Aarau 2010
- STALDER, Barbara E.: Das intellektuelle Anforderungsniveau von 105 Berufslehren (Internes Arbeitspapier). Bern 2005
- STALDER, Barbara E.; MEYER, Thomas; HUPKA, Sandra: Leistungsschwach – Bildungsarm? PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für nachobligatorische Bildungschancen. Die Deutsche Schule, 100 (4) 2008, S. 436–448
- TREE (Hrsg.): Projekt-Dokumentation 2000–2007. TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben). Bern/Basel 2008
- ULRICH, Joachim Gerd u. a.: Im Zeichen von Wirtschaftskrise und demografischem Einbruch. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2009. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bonn 2009

Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse?

Stefan Sacchi* und Thomas Meyer*

*TREE, Universität Bern, CH-3012 Bern, stefan.sacchi@soz.unibe.ch und thomas.meyer@soz.unibe.ch.

Abstracts

Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse?

Am Übergang in nachobligatorische Ausbildungsgänge durchlaufen viele Jugendliche in der Schweiz eine sogenannte Übergangslösung oder ein Brückenangebot wie z. B. ein zehntes Schuljahr. Wir beleuchten in diesem Beitrag zum einen, wie schulische, individuelle, familiäre und systemische Kontextfaktoren den Übertritt in solche Brückenangebote beeinflussen. Zum anderen gehen wir der Frage nach, wie sich ein verzögerter Einstieg über ein Brückenangebot auf die Chance auswirkt, eine Ausbildung auf Sekundarstufe II zu beginnen bzw. abzuschliessen. Auf der Basis der TREE-Daten modellieren wir zunächst die interessierenden Übertrittsprozesse mittels einer multinomialen logistischen Regression, um dann mittels Propensity Score Matching deren Wirkung auf die nachobligatorischen Bildungschancen abzuschätzen.

Schlüsselwörter: Brückenangebote, Transitionen zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II, nachobligatorische Ausbildungsverläufe, Dropout, Bildungsungleichheit

Entrée en formation professionnelle par des solutions transitoires : passerelle ou impasse ?

En Suisse, beaucoup de jeunes passent à une formation post-obligatoire par l'intermédiaire de solutions transitoires comme une 10^{ème} année scolaire. Dans cet article, nous analysons d'abord comment les facteurs contextuels individuels, familiaux, scolaires et systémiques influencent le passage à une solution transitoire. Ensuite, nous examinerons les effets du recours à une solution transitoire sur la chance d'accéder à une formation de niveau secondaire II et de l'achever. L'analyse s'appuie sur les données de l'enquête TREE. Au moyen d'une régression logistique multinomiale, nous modélisons d'abord les processus de sélection. Ensuite, nous estimons les effets de ces processus sur la probabilité de réussite du parcours de formation post-obligatoire au moyen d'un modèle d'appariement par score de propension.

Mots-clés : Solutions transitoires, passage du secondaire I au secondaire II, parcours de formation post-obligatoires, dropout, inégalité de la formation

VET Entry in Switzerland Via "Bridging Solutions": Stepping Stone or Dead End?

During transition to post-compulsory education, a considerable proportion of Swiss school leavers pursues so called intermediate or bridging solutions, usually one-year programs which are geared to facilitate access to VET. In this contribution, we analyze how individual, family, school and systemic context factors influence such a delayed transition, and which effect this transition has on upper secondary VET enrolment and completion. On the basis of the TREE data we first model the selection processes at work by means of a multinomial logistic regression. Then we estimate the effects on access to and completion of an upper secondary VET program by means of propensity score matching.

Keywords: Bridging solutions, transition from lower to upper secondary education, post-compulsory education pathways, early dropout, educational inequality

Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse?

Stefan Sacchi* und Thomas Meyer*

1 Einleitung

In modernen wissensbasierten Gesellschaften ist ein Bildungsabschluss der Sekundarstufe II – in der Folge auch kurz als Sek.-II-Abschluss bezeichnet – ein qualifikatorischer Mindeststandard, der eine Integration ins Berufsleben und volle gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (Solga 2005). In der Schweiz erlangen heute rund neun von zehn Jugendlichen einen entsprechenden nachobligatorischen Abschluss (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2014, 110 f.). Auch die Schweizer Bildungspolitik erachtet heute einen Sek.-II-Abschluss als Mindeststandard, den möglichst viele Jugendliche erreichen sollen. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat als Zielvorgabe definiert, dass die Sek.-II-Abschlussquote bis 2015 95 Prozent erreichen solle (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2014).

Die Schulpflicht endet in der Schweiz mit dem neunten Schuljahr, nachdem die Jugendlichen die Sekundarstufe I durchlaufen haben. Auf der Sekundarstufe II besteht weder eine formelle Verpflichtung zur Fortführung der Ausbildung noch ein gesetzlicher Anspruch auf einen Ausbildungsplatz. Die Erfüllung der Ausbildungsnorm eines Sek.-II-Abschlusses liegt somit in der individuellen Verantwortung der Jugendlichen und ihres Umfelds.

Viele der aus der Schulpflicht entlassenen Jugendlichen stossen allerdings bereits beim Übertritt in die Sekundarstufe II auf Schwierigkeiten. Davon betroffen sind hauptsächlich Schulentlassene, die eine berufliche Grundbildung¹ anstreben, die in der Schweiz vorwiegend in Form von dualen Berufslehren angeboten werden. Der beruflichen Grundbildung sind über 70 Prozent aller Sek.-II-Abschlüsse zuzurechnen. Rund einem Drittel der Schulentlassenen, die eine berufliche Grundbildung anstreben, bleibt der direkte Übergang in diese – meist nach einer erfolglosen Lehrstellensuche – zunächst verwehrt (Keller et al. 2010, 7; Meyer und Bertschy 2011; ähnlich für Deutschland: Beicht 2009, 4).

* TREE, Universität Bern, CH-3012 Bern, stefan.sacchi@soz.unibe.ch und thomas.meyer@soz.unibe.ch.

1 Dazu zählen wir sämtliche dualen oder vollzeitschulischen Ausbildungen, die in den Erwerb eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) in einem der rund 250 Lehrberufe in der Schweiz münden.

Eine überwiegende Mehrheit der Schulentlassenen, die nicht direkt in eine Sek.-II-Ausbildung einsteigen können, absolviert verschiedene *Übergangsmassnahmen* bzw. *Zwischenlösungen* (Hupka-Brunner et al. 2011, 176; Bayard 2011, 100).² In der Regel handelt es sich dabei um einjährige, vorwiegend schulische Brückenangebote wie 10. Schuljahre, welche den anschliessenden Einstieg in eine zertifizierende Berufsausbildung ermöglichen sollen. Als weitere, weniger institutionalisierte Formen von Zwischenlösungen gelten auch Sprachaufenthalte, Au-Pair-Einsätze und Praktika sowie Vorkurse für zertifizierende Sek.-II-Ausbildungen mit besonderen Voraussetzungen, Vorlehren und Motivationssemester (vgl. Meyer 2003). Laut «Lehrstellenbarometer», mit dem das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) die Entwicklung des Lehrstellenmarktes beobachtet, befanden sich in den Nullerjahren zeitweise fast 25 000 junge Menschen in Übergangslösungen (zuletzt: SBFI 2014, 73), was nicht ganz einem Drittel eines Jahrgangs entspricht.³

Im bildungspolitischen und z. T. auch im wissenschaftlichen Diskurs wird der hohe Anteil von Brückenangeboten oft mit unzureichenden Kompetenzen oder *individuellen Defiziten der betroffenen Jugendlichen* erklärt, die sich bei der Suche nach einer Lehrstelle oder einem Ausbildungsplatz als hinderlich erweisen. Entsprechend seien die Gründe für den Eintritt in ein Brückenangebot in einer fehlenden «Ausbildungsreife» sowie in individuellen Defiziten hinsichtlich schulischer, sprachlicher, integrationsbezogener sowie arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen und «Tugenden» zu suchen (BBT 2000; Egger, Dreher & Partner 2007).

Eine weniger individualisierende Sichtweise auf die «Warteschlange» beim Übertritt in nachobligatorische Ausbildungen hebt dagegen das strukturelle Ungleichgewicht zwischen Ausbildungsplatz-Angebot und -Nachfrage hervor. Aufgrund der dominierenden Stellung der dualen Berufslehre innerhalb der schweizerischen Sekundarstufe II ist dafür vor allem die Entwicklung des Lehrstellenmarkts entscheidend. Dieser war während fast zweier Jahrzehnte durch eine anhaltende Lehrstellenknappheit gekennzeichnet, weshalb mit vielfältigen Massnahmen versucht wurde, zur Schaffung zusätzlicher Lehrstellen anzuregen (Meyrat 2004).

Der vorliegende Beitrag fokussiert vor dem soweit skizzierten Hintergrund auf zwei bildungspolitisch hochrelevante, empirisch aber noch wenig bis gar nicht untersuchte Fragen:

1. Welche individuellen und kontextuellen Faktoren tragen dazu bei, dass manche Jugendliche direkt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II

2 Wir verwenden hier die Begriffe Übergangsmassnahmen und Brückenangebote synonym und fassen darunter alle Formen von schulischen und nicht-schulischen «Zwischenlösungen», mit denen im Falle eines verzögerten Eintritts in eine Sek.-II-Ausbildung die Zeitspanne bis zum Ausbildungsbeginn überbrückt wird.

3 Seit 2010 ist die Zahl Jugendlicher in der sogenannten «Warteschlange» auf unter 15 000 zurückgegangen (SBFI 2014). Die vom Bundesamt für Statistik ausgewiesene Quote der «Übergangsausbildungen» (gemäss den aktuellsten Zahlen von 2012 rund 13% eines Altersjahrgangs) erfasst nur einen Teil der Brückenangebote gemäss der hier verwendeten Definition.

einsteigen können, während andere auf Brückenangebote ausweichen (müssen) oder vorzeitig aus dem Bildungssystem ausscheiden?

2. Wie wirkt sich bei gegebenen individuellen, familiären und schulischen Voraussetzungen der Umweg über ein Brückenangebot auf die Chance aus, in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II einzutreten und diese dann auch erfolgreich abzuschliessen?

Der hier betrachtete Übergang im individuellen Bildungsverlauf entzieht sich dabei ein Stück weit den Kategorien der derzeit verbreiteten allgemeinen Erklärungsmodelle des Bildungserfolgs respektive der Bildungsreproduktion in der Tradition von Bourdieu oder Boudon (dazu Solga und Becker 2012). Einmal stellt das Durchlaufen eines Brückenangebots *per se* kein eigenständiges Bildungsziel dar, das zu einem definierten Abschluss führt und dessen Wert die Akteure in einer entscheidungstheoretischen Sichtweise ohne Weiteres einschätzen und gegen andere Bildungsangebote abwägen könnten. Der Übertritt in ein Brückenangebot ist zudem meist auch nicht ein proaktiv aufgrund von Nutzenabwägungen und verfügbaren familiären Ressourcen erstrebtes Ziel als vielmehr die unfreiwillige Konsequenz einer vergeblichen Lehrstellensuche. Aus diesen Gründen setzen wir mit unseren theoretischen Überlegungen (Abschnitt 2) näher beim Untersuchungsgegenstand an, indem wir auf Meyers (2003) Konzept der verschiedenen Funktionen von Brückenangeboten zurückgreifen.

Bei den empirischen Analysen zu beiden Fragestellungen fokussieren wir hauptsächlich auf Schulentlassene, die nach der obligatorischen Schule entweder in eine zertifizierende Berufsausbildung (ohne Gymnasium und Lehrkräfteseminare) oder in ein Brückenangebot übertreten. Als Kontrastgruppe ziehen wir zudem auch Schulentlassene heran, die ganz aus dem Bildungssystem ausscheiden. Dies ermöglicht uns, empirisch zwischen der Wirkung eines nicht gelingenden Direkteinstiegs und der Wirkung des Durchlaufens von Brückenangeboten zu unterscheiden.

2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

2.1 Hauptfunktionen von Brückenangeboten

In der Schweiz erfüllen Brückenangebote an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II ähnliche Funktionen wie die sogenannten Übergangsmassnahmen im deutschen Bildungssystem. Meyer (2003) unterscheidet diesbezüglich drei Hauptfunktionen:

1. Die bereits in der Einleitung angetönte *Kompensationsfunktion* zielt auf eine Behebung *individueller Defizite* der Pflichtschulabgängerinnen und -abgänger, dank der diese erst «berufsbildungsfähig» werden. Solche Defizite werden zum einen bei den schulischen und/oder sprachlichen Leistungen und Fertigkeiten unterstellt (z. T. auch bei Techniken des «Selbst-Marketings» wie Bewerbun-

gen schreiben, Vorstellungsgespräche führen), zum anderen bei sogenannten Arbeitsmarktjugenden (Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Höflichkeit, äussere Erscheinung, usw.).

2. Mit Blick auf die *Orientierungs- bzw. Berufswahlfunktion* sollen Brückenangebote dabei helfen, sich über die eigenen Berufsziele und Ausbildungswünsche klar zu werden. Mitunter wird in diesem Zusammenhang auch von «Ausbildungsreife» oder «Berufsreife» gesprochen.
3. Die *systemische Pufferfunktion* kommt zum Tragen, wenn die Zahl der Jugendlichen, die nach dem Ende der Schulzeit eine berufliche Grundbildung anstreben, das Angebot an entsprechenden Ausbildungsplätzen übersteigt. Brückenangebote dienen dann als *Auffangbecken* für jene, denen der DirektEinstieg in eine zertifizierende berufliche Grundbildung nicht gelingt.

Im häufig stark individualisierenden bildungspolitischen Diskurs stehen die erste und die zweite Funktion im Vordergrund. Die dritte Funktion wurde von den Akteuren der Berufsbildungspolitik lange ignoriert. So definiert das zuständige Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, vormals BBT) das Zielpublikum von Brückenangeboten (BBT 2000, 4, 7) wie folgt:

[H]auptsächlich (...) Migrantinnen und Migranten sowie Jugendliche mit schulischen Defiziten oder Schwierigkeiten (...) [sowie] [s]chulentlassene Jugendliche, die noch nicht in der Lage sind, eine Berufsausbildung zu absolvieren (z. B. wegen Bildungsdefiziten, Schulschwierigkeiten, mangelnder geistiger und seelischer Reife, ungenügender Kenntnis der regionalen Landessprache usw.).⁴

Dagegen zeigt das «Lehrstellenbarometer» eine lange «Warteschlange» von Jugendlichen, welche den Eintritt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II auf das Folgejahr verschieben müssen (BBT 2006; SBFI 2014). Die Warteschlange ist seit 2007 zwar kürzer geworden, entspricht vom Umfang her aber nach wie vor gut einem Sechstel eines Jahrgangs von Schulentlassenen.⁵ Die Pufferfunktion der Brückenangebote dürfte somit bedeutender sein, als dies der bildungspolitische Diskurs nahe legt.

2.2 Übertritt in Brückenangebote

Ausgehend von der Kompensations- und Berufswahlfunktion wäre zu erwarten, dass der DirektEinstieg in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung vor allem Jugendlichen mit schulischen Defiziten und/oder beruflichen Orientierungsschwierigkeiten verwehrt bleibt. Diese würden sich dann auch entsprechend gehäuft in Brückenangebote

⁴ Diese Definition ist in der 2006 aktualisierten Version des Dokuments enthalten, die auf der SBFI-Webseite aufgeschaltet ist (www.sbfi.admin.ch/dokumentation/00335/00400/, abgerufen am 8.12.2014).

⁵ Anzahl Schulentlassene pro Jahr gemäss dem Tabellenanhang zu Babel et al. (2013).

verwiesen sehen. Die bisher fundierteste Studie zur Selektion in Brückenangebote in der Schweiz (Bayard 2011) stellt demgegenüber andere Ursachen in den Vordergrund. Nach den subjektiven Gründen für den Eintritt in ein Brückenangebot (Bayard 2011, 141 ff.) gefragt, nennen die Betroffenen vor allem das Streben nach Unterstützung und verbesserten Chancen bei der Lehrstellensuche. Kompetenzdefizite sowie Orientierungsschwierigkeiten bleiben hingegen in der Wahrnehmung der Jugendlichen sekundär. Obwohl positive Aspekte nachträglich meist stärker gewichtet werden (Bayard 2011, 145; Henkel und Mather 2007; Beicht 2009, 8), wird das Durchlaufen eines Brückenangebots von rund einem Sechstel der Betroffenen explizit als sinnlose Warteschlange eingestuft (Bayard 2011, 147), was die Bedeutung der systemischen Pufferfunktion unterstreicht. Multivariate Analysen der Selektionsprozesse an der ersten Schwelle weisen darauf hin, dass schulische Defizite, geringe kognitive Kompetenzen sowie berufliche Orientierungsschwierigkeiten wenig zur Erklärung des direkten Übertritts in die berufliche Grundbildung beitragen (Bayard 2011, 132 ff.). Als relevant erweisen sich vielmehr der Migrationshintergrund und das Geschlecht, der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp sowie nicht-kognitive Kompetenzen und Kompetenzzuschreibungen (z. B. bezüglich Selbstwert). Mit Blick auf die erstgenannten Aspekte stimmen die Ergebnisse von Bayard mit früheren Befunden überein (Haeberlin et al. 2004; Imdorf 2007; Hupka et al. 2010; Hupka-Brunner et al. 2011).

Insgesamt spricht die Forschung bezüglich *Geschlecht* und *Migrationshintergrund* dafür, dass junge Frauen und darunter besonders jene mit Migrationshintergrund beim Übertritt in eine berufliche Grundbildung auf höhere Hürden stossen. Zudem finden sich auch Indizien für eine ausgeprägte Selektivität nach der *sozialen Herkunft*, die sich zum Nachteil von Jugendlichen aus bildungsfernen, mit wenig Sozialkapital ausgestatteten Familien auswirkt (insb. Haeberlin et al. 2004; Hupka et al. 2010, 16 f.).

Als wesentliche Grundlage der betrieblichen Lehrlingsselektion und damit der individuellen Chancen auf einen Direkteinstieg in die Sekundarstufe II erweist sich in der Forschung der absolvierte *Schultyp der Sekundarstufe I* (dazu auch Herzog et al. 2004, 18). Die Zuweisung zu den in vielen Kantonen wenig durchlässigen unterschiedlichen Leistungszügen der Sekundarstufe I erfolgt dabei bereits nach dem fünften oder sechsten Schuljahr. Die Mehrzahl der Kantone kennt dabei getrennte Leistungszüge für Schülerinnen und Schüler, welche nach offizieller Sprachregelung schulisch lediglich «Grundansprüche» erfüllen, sowie für Jugendliche, die «erweiterten Ansprüchen» genügen. Viele Kantone führen überdies einen separaten Progymnasialzug. Es ist vielfach nachgewiesen, dass ein solch frühes «Tracking» den Einfluss der sozialen Herkunft auf den späteren Bildungserfolg deutlich verstärkt (z. B. Bauer und Riphahn 2006; Bauer und Riphahn 2007; Pfeffer 2008; Falter und Wendelspiess Chávez Juárez 2011; Kerr et al. 2013).

Die frühe Zuweisung zu den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I nimmt in der Schweiz so schon in hohem Masse vorweg, welche Ausbildungen den Jugendlichen nach der obligatorischen Schule offen stehen. Insbesondere Jugendliche, die einen Schultyp der Sekundarstufe I mit «Grundansprüchen» absolviert haben, finden auf Sekundarstufe II auch unter Kontrolle der schulischen Leistungen und Grundkompetenzen nur sehr beschränkt Zugang zu anspruchsvolleren Berufen (BFS/TREE 2003, 43 f.; Hupka et al. 2010). Die strukturell verfestigte Warteschlange an der ersten Schwelle (vgl. Fussnote 5) hat überdies dazu geführt, dass Schulentlassene der Schultypen mit «Grundansprüchen» auch bei der Vergabe von Lehrstellen in weniger attraktiven Lehrberufen vermehrt durch Bewerberinnen und Bewerber mit «erweitertem» Leistungsausweis konkurrenziert werden (BBT 2006, 83 f.). Dies verschärft die Platzierungsprobleme von Schulentlassenen, die nur «Grundansprüche» erfüllen – und damit die soziale Selektivität.

Meyer (2009) spricht in diesem Zusammenhang von *Bildungsrationierung*: Demnach enthalten die Sek.-I-Schulzüge mit eingeschränkten Curricula («Grundansprüche») den Jugendlichen systematisch Lerngelegenheiten vor, was sich nachteilig auf die nachobligatorische Ausbildungslaufbahn auswirkt. Diese Nachteile dürften durch statistische Diskriminierungen seitens der Lehrbetriebe verstärkt werden, die bei der Vergabe von Lehrstellen systematisch Jugendliche aus Schulzügen mit erweiterten Anforderungen bevorzugen (siehe z. B. Haeberlin et al. 2004; Helland und Støren 2006). Entsprechend finden Hupka-Brunner et al. (2011) in Kantonen mit einem hohen Anteil des Sek.-I-Schultyps mit «Grundansprüchen» auch deutlich mehr Jugendliche, die sich nach dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit auf ein Brückenangebot verwiesen sehen. Wo die Bildungsrationierung im definierten Sinne viele Jugendliche trifft, zieht dies einen entsprechenden Bedarf an kompensatorischen Massnahmen in Form verschiedener Übergangslösungen nach sich.

Die soweit berichteten Forschungsergebnisse zum (Direkt-)Einstieg in die berufliche Grundbildung stimmen gut mit den Beobachtungen von Meyer (2003) überein, wonach die Übervertretung von jungen Frauen, von Jugendlichen aus bildungsfernen, sozial weniger gut gestellten Familien und/oder solchen mit Migrationshintergrund, wie sie für die Sek.-I-Schultypen mit «Grundansprüchen» typisch ist, sich auch innerhalb der Brückenangebote fort schreibt.

2.3 Wirkung von Brückenangeboten im weiteren Ausbildungsverlauf

Bei der Untersuchung der Wirkungen von Brückenangeboten im nachobligatorischen Bildungsverlauf fokussieren wir auf die bildungspolitisch relevantesten Aspekte, nämlich auf den Eintritt in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung und auf deren erfolgreichen Abschluss. Aus theoretischer Sicht ist dabei aus verschiedenen Gründen anzunehmen, dass sich die Chancen, in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten – und damit indirekt letztlich auch die Chancen, sie erfolgreich

abzuschliessen – verschlechtern, wenn der Übertritt nicht unmittelbar nach dem Verlassen der obligatorischen Schule gelingt:

- › Zum einen ist die Annahme einer *statistischen Diskriminierung* (vgl. Helland und Støren 2006; Müller und Wolter 2014) jener Jugendlichen plausibel, die nicht direkt in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung einsteigen. Ein ausbleibender Direkteinstieg kann dabei von potenziellen Lehrbetrieben aus zwei Gründen als *negatives Signal* interpretiert werden. Erstens kann er signalisieren, dass andere Betriebe triftige Gründe hatten, die Jugendlichen nicht zu berücksichtigen. Zweitens kann ein ausgebliebener Direkteinstieg auch als Signal für ungenügende Qualifikationen, fehlende Motivation oder andere ungünstige Charakteristika gedeutet werden. Beides beeinträchtigt die Chancen der betroffenen Jugendlichen bei der weiteren Lehrstellensuche.
- › Zum anderen ist zu vermuten, dass sich eine erfolglose Lehrstellensuche negativ auf die *psychischen Ressourcen* der betroffenen Jugendlichen wie Selbstwert, Selbstwirksamkeit oder ausbildungsrelevante Selbstkonzepte auswirkt (Neuenchwander 2006; Herzog et al. 2006). Solche Ressourcen sind erforderlich, wenn es darum geht, sich neu zu orientieren oder die Suche nach einer Lehrstelle neu aufzunehmen.

Unter beiden Aspekten gleicht der unfreiwillig verzögerte Übertritt an der ersten Schwelle einer Arbeitslosigkeitserfahrung beim Übergang in den Arbeitsmarkt (zweite Schwelle). Die negativen Wirkungen solcher «Einstiegsarbeitslosigkeit» für den weiteren Erwerbsverlauf der Betroffenen sind gut belegt (zum Überblick: Scarpetta et al. 2010, 16; Vandenberghe 2010). Diese sogenannten “Scarring”-Effekte scheinen dabei im postulierten Sinne teilweise auf negativen psychischen Folgen von früher Arbeitslosigkeit zu beruhen (Furnham 1985; Clark et al. 2001; Bell und Blanchflower 2010).

Anzufügen ist, dass unsere Argumente auf jene Jugendlichen fokussieren, die trotz Bemühungen keinen Ausbildungsplatz finden. Daneben gibt es auch eine kleinere Gruppe von Schulentlassenen, die freiwillig in Übergangslösungen eintreten. Dabei dürfte es sich teils um Jugendliche mit fehlender «Berufswahlreife», teils auch um relativ privilegierte Jugendliche handeln, die sich z. B. besser auf eine spezifische Wunschausbildung vorbereiten wollen, in der sie auf Anhieb keinen Ausbildungsplatz erhalten haben (siehe Bayard 2011). Bei diesen Jugendlichen sind nicht unbedingt negative Wirkungen auf den weiteren Ausbildungsverlauf zu erwarten. Allerdings dürfte es sich um eine Minderheit handeln, sodass im Aggregat negative Wirkungen zu erwarten sind.

Brückenangebote können den postulierten negativen Folgen eines verzögerten Einstiegs im Prinzip auf unterschiedliche Weise entgegenwirken, wobei es eine empirische Frage ist, inwieweit dies auch gelingt. Gemäss den erwähnten Befunden erweisen sich viele Brückenangebote aus der Sicht der Jugendlichen primär wegen

der direkten Unterstützung bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz als wertvoll. Sie können aber auch zur Stärkung von psychischen Ressourcen beitragen, die bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz wichtig sind, bei der Behebung von allfälligen schulischen Lücken und Kompetenzdefiziten helfen oder Unterstützung bei der Berufswahl bieten.

Obschon somit vielfältige Möglichkeiten zur Unterstützung betroffener Jugendlicher bestehen, ist nicht unbedingt zu erwarten, dass Brückenangebote die postulierten negativen Wirkungen des verzögerten Einstiegs voll kompensieren können. Zum einen ist dies bezüglich der psychischen Wirkung eher fraglich. Zum anderen können die Anbieter von Brückenangeboten auch kaum etwas an einer allfälligen negativen Signalwirkung im Lehrstellenmarkt ändern.

Einiges spricht somit für die Annahme, dass die Bildungschancen durch einen verzögerten Übergang an der ersten Schwelle nachhaltig beeinträchtigt werden. Bislang fehlt es allerdings an kausalanalytischen Studien, welche die systematische Selektion beim Eintritt in Brückenangebote angemessen kontrollieren (vgl. Gangl 2010). Der Forschungsstand beschränkt sich derzeit hauptsächlich auf deskriptive Ergebnisse zu gruppenspezifischen Übertrittsquoten (Gertsch et al. 1999; Meyer 2003; Niederberger 2003; Tondorf und Schuppli 2012). Am elaboriertesten sind die multivariaten Analysen von Bayard (2011), wonach jungen Frauen, Jugendlichen aus Schultypen mit Grundanforderungen, aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status sowie solchen mit verspäteter Einschulung und/oder Repetitionen der Übertritt von einem Brückenangebot in eine zertifizierende Ausbildung *ceteris paribus* seltener gelingt. Dem Übertritt förderlich sind laut Bayard dagegen nicht-kognitive Kompetenzen wie Selbstwert oder Ressourcenmanagement.

Verschiedene Analysen liefern zudem Indizien, dass ein verzögerter Einstieg sich auch unter relativ umfassender Kontrolle relevanter Individual- und Kontextmerkmale negativ auf die Chance auswirkt, später noch Zugang zu einer Sek.-II-Ausbildung zu finden (Hupka-Brunner et al. 2011; Sacchi et al. 2011). In Kantonen mit besonders ausgeprägter Bildungsrationierung im Sinne von Meyer (2009) tragen Schulentlassene zudem ein höheres Risiko, auch im zweiten Jahr nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule ohne Zugang zu einer zertifizierenden Sek.-II-Ausbildung zu verbleiben (Hupka-Brunner et al. 2011).

Bezüglich der Wirkungen auf den *Abschluss* einer Sek.-II.-Ausbildung vermuten wir, dass diese hauptsächlich auf der oben skizzierten statistischen Diskriminierung und einem psychischen "Scarring"-Effekt beruhen, welche den Einstieg in eine Sek.-II-Ausbildung erschweren. Allerdings sind auch länger anhaltende psychische Wirkungen nicht auszuschliessen, mit denen sich das Risiko erhöht, dass eine verzögert begonnene Ausbildung vorzeitig wieder abgebrochen wird. Empirische Befunde zu Wirkungen auf die Abschlusschancen fehlen dabei völlig. Laut deskriptiven Ergebnissen von Meyer und Bertschy (2011) bleiben Schulentlassene, welche

ein Brückenangebot absolvieren, rund doppelt so häufig ohne Sek.-II-Abschluss wie Direkteinsteigerinnen und -einsteiger in zertifizierende Ausbildungen.

Generell erlauben die spärlichen Forschungsergebnisse bislang keine Rückschlüsse auf kausale Wirkungen von Brückenangeboten auf den späteren Bildungsvverlauf. Das liegt teils daran, dass ausschliesslich Brückenangebots-Absolventen einbezogen werden, teils an einer fehlenden Kontrolle von potenziell konfundierenden Drittfaktoren, welche sowohl die Art des Übergangs als auch den nachobligatorischen Bildungserfolg beeinflussen.

3 Hypothesen

3.1 Hypothesen zu den Selektionsprozessen beim Übergang in Brückenangebote

Unsere erste Fragestellung zielt auf die individuellen, familiären und kontextuellen Faktoren, welche über den direkten Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung, das Ausweichen auf ein Brückenangebot oder das gänzliche Ausscheiden aus dem Bildungssystem entscheiden. Ausgehend von Abschnitt 2.2 formulieren wir dazu folgende Hypothesen:

- › Die postulierte *Kompensationsfunktion* lässt annehmen, dass vor allem Schulentlassene in Brückenangebote eintreten, die im Vergleich zu Direkteinsteigerinnen und -einsteigern schwächere schulische Leistungen aufweisen. Dasselbe gilt sinngemäss für nicht-kognitive Kompetenzen (wie z. B. Selbstkonzepte) sowie für Sekundärtugenden (wie z. B. Pünktlichkeit), die bei der Suche nach einer Lehrstelle wichtig sind.
- › Die *Orientierungs- bzw. Berufswahlfunktion* legt dagegen nahe, dass vor allem Jugendliche in Brückenangebote eintreten, die am Ende der neunten Klasse noch keine Klarheit darüber gewonnen haben, welche Ausbildungs- und Berufsziele sie anstreben möchten.
- › Mit Blick auf die *systemische Puffer-Funktion* ist zu erwarten, dass sich ein ungenügendes Lehrstellenangebot selektiv zu Ungunsten von spezifischen Gruppen von Schulentlassenen auswirkt. Dazu zählen in erster Linie junge Frauen sowie Jugendliche, die einen Sek.-I-Schultyp mit «Grundanforderungen» besucht haben, die aus bildungsfernen Familien mit wenig Sozialkapital kommen oder die einen Migrationshintergrund aufweisen.
- › Angesichts der hohen *institutionellen Heterogenität* bezüglich der kantonalen Ausgestaltung der Sekundarstufe I, des Systems von Brückenangeboten sowie der Verfassung und Struktur des Lehrstellenmarkts rechnen wir mit bedeutenden bildungsräumlichen Disparitäten. In Kantonen mit ausgeprägter Bildungsrationierung und einem entsprechend hohen Anteil an Lernenden in Sek.-I-Schultypen mit «Grundanforderungen» erwarten wir einen über-

proportionalen Anteil an Jugendlichen, die Übergangslösungen durchlaufen (Hupka-Brunner et al. 2011, 182).

- › Schliesslich ist auch die Annahme plausibel, dass die soziale Unterstützung durch Elternhaus und Schule einen nahtlosen Übergang an der Schwelle zur Sekundarstufe II begünstigt (vgl. Neuenschwander 2008).

3.2 Hypothesen zur Wirkung von Brückenangeboten auf den weiteren Bildungserwerb

Unsere zweite Fragestellung zielt darauf, wie sich ein verzögerter Einstieg bzw. das Durchlaufen von Brückenangeboten bei gegebenen individuellen, familiären und schulischen Voraussetzungen auf die Chancen von Jugendlichen auswirkt, in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung einzutreten und diese auch erfolgreich abzuschliessen.

Im Einzelnen formulieren wir diesbezüglich folgende Hypothesen:

- › Wenn es Schulentlassenen nicht gelingt, *direkt* in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung einzusteigen, reduziert sich ihre Chance, später noch in eine solche einzutreten und diese erfolgreich abzuschliessen.
- › Wenn der Direkteinstieg nicht gelingt, so vermögen Brückenangebote die dadurch bedingte Reduktion der Einstiegschancen nicht vollumfänglich zu kompensieren. Die Chancen der betroffenen Jugendlichen bleiben nachhaltig beeinträchtigt.
- › Institutionell gut verankerte Brückenangebote wie insbesondere das zehnte Schuljahr sind besser als andere Übergangslösungen in der Lage, negativen Folgen des verzögerten Einstiegs entgegenzuwirken.

4 Empirische Analyse

4.1 Datenbasis

Mit der Datenbasis von TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) ist es in der Schweiz erstmals möglich, die zahlreichen als übergangsrelevant erachteten Faktoren in einem umfassenden multivariaten Selektionsmodell zu berücksichtigen. Dank dem langen Beobachtungszeitraum kann zudem untersucht werden, wie sich das Durchlaufen von Brückenangeboten auf die Chance auswirkt, einen Abschluss der Sekundarstufe II zu erwerben.

TREE ist eine Follow-up-Befragung der PISA 2000-Erhebung in der Schweiz. Die Stichprobe umfasst gut 6000 Jugendliche, welche an der PISA 2000-Befragung teilnahmen und die obligatorische Schule im selben Jahr verlassen haben. Die Stichprobe wurde bisher insgesamt acht Mal nachbefragt, von 2001 bis 2007

im Jahresrhythmus. Für die vorliegende Analyse berücksichtigen wir die bis 2007 erhobenen Daten (Stalder et al. 2011).

Bei der *Analyse der Übertrittsprozesse* schliessen wir diejenigen Jugendlichen aus, die ein Jahr nach Erfüllung der Schulpflicht ein Gymnasium oder eine Lehrkräfteausbildung besucht haben.⁶ Die Stichprobe umfasst so noch 3 607 Jugendliche. Dabei unterscheiden wir zwischen Jugendlichen, die im ersten Jahr nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule in einer zertifizierenden Sek.-II-Ausbildung (berufliche Grundbildung mit EFZ, Handels-, Diplom- oder Fachmittelschule, $n = 2\,663$) sind, solchen, die ein Brückenangebot absolvieren ($n = 796$), sowie solchen ($n = 146$), die nach Schulaustritt keinerlei Ausbildungsaktivitäten ausüben. Innerhalb der Brückenangebote unterscheiden wir zusätzlich zwischen dem 10. Schuljahr als institutionell gut verankerter und im Sample quantitativ gut besetzter Kategorie ($n = 592$) und einer heterogenen Restkategorie, die etwa Sprachaufenthalte, Praktika oder Au-Pair-Stellen umfasst ($n = 204$).

Bei der *Analyse der Wirkungen der Art des Übertritts* stützen wir uns auf dasselbe Sample, wobei sich der Sampleumfang wegen der Panelattrition allerdings reduziert. Als abhängige Variablen ziehen wir einerseits den *Abschluss einer zertifizierenden Sek.-II-Ausbildung* innert sechs Jahren nach Schulaustritt heran (sechste TREE-Welle, verbleibendes $n = 2\,403$). Die TREE-Kohorte war am Ende dieses Beobachtungszeitraums im Mittel rund 21 Jahre alt und der Bildungserwerb auf Sek.-II-Stufe weitestgehend zum Abschluss gekommen. Andererseits untersuchen wir auch die Wirkungen auf den *Eintritt in eine anerkannte Sek.-II-Ausbildung* bis zum zweiten Jahr nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule (zweite TREE-Welle), d. h. im Alter von durchschnittlich etwa 17 Jahren. Dies ist nicht nur wegen des wesentlich grösseren Analysesamples ($n = 3\,154$) sinnvoll, sondern weil so erkennbar wird, wie sich die anfängliche Wirkung eines verzögerten Einstiegs im weiteren Bildungsverlauf verändert. Theoretisch sind sowohl verstärkende als auch kompensatorisch wirkende Prozesse denkbar.

4.2 Methoden

Um den Einfluss der oben aufgeführten individuellen, familiären, schulischen und kontextuellen Merkmale auf den Übergang von der obligatorischen Schule in die beiden betrachteten Typen von Zwischenlösungen (10. Schuljahr vs. andere Übergangslösungen) zu ermitteln, schätzen wir ein *multinomiales Logit-Modell* (Hosmer und Lemeshow 2000 [1989]). Die Jugendlichen mit einem direkten, unverzögerten Übergang von der neunten Klasse in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung bilden dabei die Referenzgruppe, mit der jene Jugendlichen verglichen werden, die in einen der beiden betrachteten Typen von Brückenangeboten (10. Schuljahr, andere Zwischenlösung) übertreten. Als zusätzliche Vergleichsgruppe berücksichtigen wir

6 Ferner schliessen wir auch Jugendliche aus, die eine Anlehre ($n = 13$), eine Vorlehre ($n = 55$) oder Vorkurse/Passerellen für zertifizierende Sek.-II-Ausbildungen ($n = 35$) absolvieren.

Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule vorübergehend oder dauerhaft aus dem Bildungssystem ausscheiden. Der Vergleich dieser “Drop-Outs” mit Jugendlichen, die ein Brückenangebot durchlaufen, ermöglicht es, bei der anschliessenden Wirkungsanalyse mittels Propensity Score Matching zwischen den Folgen des verzögerten Einstiegs einerseits und den Wirkungen von Brückenangeboten andererseits zu unterscheiden. Da die Kategorie der “Drop-Outs” im Analysesample relativ schwach besetzt ist ($n = 146$), ist die Schätzgenauigkeit hier leicht reduziert (vgl. Standardfehler in Tabelle 2).

Als Prädiktoren können wir auf aussergewöhnlich umfassende Messungen von Individual-, Familien- und Kontextmerkmalen zurückgreifen, von denen gemäss Abschnitt 2.2 anzunehmen ist, dass sie den interessierenden Übertrittsprozess beeinflussen. Diese sind allesamt der am Ende der obligatorischen Schulzeit durchgeführten PISA-Erhebung entnommen. Die Prädiktorenauswahl umfasst Indikatoren für die schulischen Leistungen (PISA-Kompetenzmessungen in Lesen und Mathematik, Noten), für nicht-kognitive Kompetenzen und relevante Motivationen, für berufliche Orientierungsschwierigkeiten, zum räumlich-institutionellen Kontext sowie Angaben zur sozialen Herkunft, zum Migrationshintergrund und zum Geschlecht. Eine vollständige Liste der verwendeten Prädiktoren inklusive Angaben zur Operationalisierung findet sich in der Tabelle A1 im Anhang, eine übersichtsartige Darstellung in der Abbildung 1.

Das multinomiale Logit-Modell schätzen wir mit einer Stichprobengewichtung, die das disproportionale Design der TREE-Ausgangsstichprobe sowie den massgeblichen Stichprobenschwund bis zur ersten TREE-Welle korrigiert (Sacchi 2011).⁷ Neben dem Unit-Nonresponse ist auch der bei einigen Indikatoren beträchtliche Item-Nonresponse ein Problem. Bei einem listenweisen Ausschluss von Fällen mit fehlenden Angaben würde sich das Analyse-Sample markant verkleinern.⁸ Um den damit verbundenen Verlust an Informationen und Teststärke zu vermeiden, ist bei den dargestellten Ergebnissen ein multiples Imputationsverfahren eingesetzt worden (Rubin 1987; Acock 2005).⁹ Wir schätzen daher auf der Basis von 10 mittels Imputation vervollständigter Replikationssamples zunächst ein vollständiges Modell mit sämtlichen Prädiktoren. Anschliessend führen wir eine vorsichtige zweistufige Rückwärtsbereinigung durch – zunächst auf der Ebene des Modells, dann auf der Ebene der einzelnen Schätzgleichungen.¹⁰ Das so gewonnene Modell umfasst nur

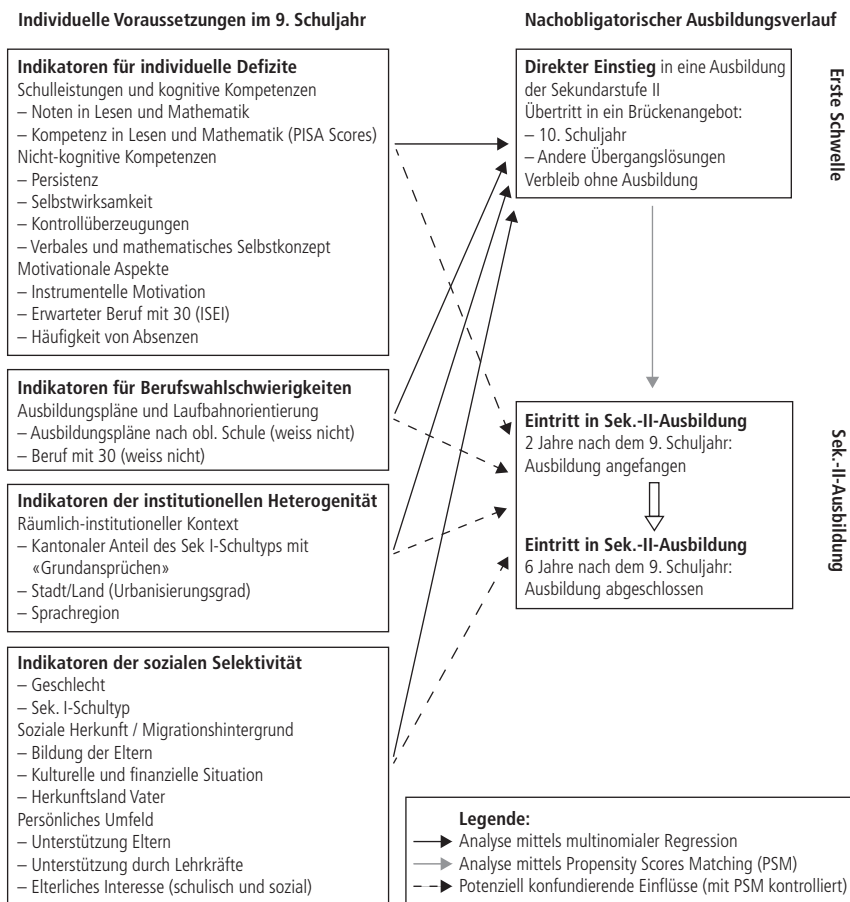
7 Die Ergebnisse ohne Nonresponse-Korrektur unterscheiden sich nur marginal (Sacchi 2011, 44).

8 Der Anteil der imputierten Werte ist in der Anhangtabelle A1 ausgewiesen; Fälle mit mehr als zwei fehlenden Angaben sind aber selten (weniger als 3 Prozent).

9 Gestützt auf Rubin (1996, 480) entscheiden wir uns für 10 Replikationssamples (generiert mit ICE, vgl. Royston 2004; Royston 2007) und kombinieren die 10 Modellschätzungen dann anhand der “Rubin-Rules”.

10 Zuerst schliessen wir jene Variablen aus, für die die drei zugehörigen Effektkoeffizienten (B) weder gemeinsam ($p\text{-Wert} > 0.15$) noch einzelnen getestet ($p\text{-Wert} > 0.10$) signifikant sind. Anschliessend bereinigen wir die drei Schätzgleichungen mittels Restringierung um nicht-signifikante Effekte ($p\text{-Wert} > 0.15$; Modelle ohne Rückwärtsbereinigung liefern wir gerne auf Anfrage).

Abbildung 1 Postulierte Selektions- und Wirkungsprozesse und verwendete Indikatoren



noch Prädiktoren, bei denen zumindest schwache Indizien vorliegen, dass sie für die betrachteten Übergänge eine Rolle spielen. Die Bereinigung des Modells und der einzelnen Schätzgleichungen um eindeutig nicht signifikante Effekte ist im Hinblick auf die anschliessende Wirkungsanalyse sinnvoll, da sie eine präzisere Schätzung der Propensity Scores und damit letztlich der interessierenden Treatment-Effekte ermöglicht. Eine Reduktion der Modellkomplexität ist zudem auch mit Blick auf die relativ schwach besetzte Kategorie der “Drop-Outs” vorteilhaft.

Bei der Berechnung der Standardfehler und Signifikanzen stellen wir die komplexe Struktur des TREE-Samples in Rechnung.¹¹ Neben den Effektkoeffizienten, den zugehörigen Standardfehlern und Signifikanztests weisen wir im empirischen Teil zu jeder Variable auch einen Test der Hypothese aus, dass die zugehörigen Effektkoeffizienten in den drei Schätzgleichungen allesamt *nicht* von Null verschieden sind. Bei der Ergebnisinterpretation stützen wir uns zudem auf zusätzliche, nicht dargestellte Tests ab, mit denen wir einerseits für jeden Prädiktor prüfen, ob alle drei zugehörigen Effektkoeffizienten gleich gross sind, und andererseits, ob sich dessen Effekte für die beiden Typen von Brückenangeboten unterscheiden.

Die *Wirkungen des verzögerten Einstiegs* sowie des Durchlaufens der beiden betrachteten Typen von Brückenangeboten schätzen wir mittels *Propensity Score Matching* (vgl. z. B. Winship und Morgan 1999; Gangl und DiPrete 2004). Dies ermöglicht eine empirische Abschätzung von Kausalwirkungen mit nicht-experimentellen Daten. Die Methode beruht im Kern auf einem Vergleich von Personen, die einem definierten "Treatment" (z. B. einer Behandlung, einem Kurs usw.) ausgesetzt sind, mit «unbehandelten» Samplemitgliedern mit vorgängig völlig identischen Merkmalen und Ausgangsbedingungen. Dafür werden – häufig auf der Basis eines Logit-Modells – «behandelte» und «unbehandelte» Personen mit identischen «Behandlungs-Wahrscheinlichkeiten» (Propensity Scores) identifiziert. Die mittlere Differenz zwischen behandelten und unbehandelten Personen mit gleichen Propensity Scores und mithin vergleichbaren Ausgangsbedingungen, der "Average Treatment Effect on the Treated" (ATT), kann dann unter bestimmten Annahmen kausal interpretiert werden. Entscheidend ist dafür namentlich, dass bei der Schätzung der "Propensity Scores" all jene Merkmale und Bedingungen eingeschlossen werden (können), welche sowohl den Eintritt ins interessierende "Treatment" als auch die interessierende Wirkungsdimension – hier den späteren Eintritt und Abschluss einer Sek.-II-Ausbildung – beeinflussen ("Conditional Independence Assumption" [CIA]).¹² Diesbezüglich spricht der Forschungsstand dafür, dass etliche der Merkmale und Bedingungen, die gemäss Abschnitt 2.2 für den Übertritt an der ersten Schwelle relevant sind, auch den Verbleib ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss beeinflussen (vgl. Solga 2005; BIBB 2009; Ulrich 2013). Da die TREE-Daten eine aussergewöhnlich umfassende Kontrolle all dieser Merkmale erlauben, dürfte die CIA-Annahme hier in sehr guter Näherung erfüllt sein. Das Modell zur Schätzung der Propensity Scores darf dabei durchaus noch weitere Variablen beinhalten, welche ausschliesslich die Selektion ins "Treatment" beeinflussen (Stuart 2010, 5). Die benötigten Propensity Scores können wir daher unmittelbar der multinomialen

11 Die Berechnung der Standardfehler (STATA-Prozedur «Svy: Mlogit») berücksichtigt die Stichprobengewichtung und das komplexe Sampling (zweistufige, mehrfach stratifizierte Auswahl, Endlichkeitskorrektur, vgl. Sacchi 2011).

12 Grundlegend ist ferner auch die "Stable Unit Treatment Value Assumption" (vgl. Gangl und DiPrete 2004, 402).

Modellierung der Übergangsprozesse entnehmen.¹³ Für die darauf beruhende Schätzung der *Treatment-Effekte* verwenden wir ein “10-Nearest-Neighbor”-Verfahren, bei dem jedem Jugendlichen in einer der drei Treatment-Gruppen (10. Schuljahr, anderes Brückenangebot, ohne Anschlusslösung) jeweils (maximal) zehn direkt in eine zertifizierende Ausbildung eingestiegene Jugendliche mit vergleichbaren Merkmalen am Ende der obligatorischen Schule zugeordnet werden.¹⁴ Um die Qualität des Matching zu prüfen, haben wir verschiedene *Balancing-Tests* durchgeführt; diese sprechen für durchwegs sehr geringe Unterschiede zwischen den “Treated” und den gematchten “Controls”.¹⁵

Da wir an einem Populationsschätzwert des mittleren Treatment-Effekts (ATT) interessiert sind, ziehen wir für die Schätzung die passenden Stichprobengewichtungen heran (vgl. DuGoff et al. 2014, 289). Wir weisen dabei Ergebnisse auf der Basis von zwei unterschiedlichen Stichprobengewichten aus: Einer reinen Designgewichtung, welche einzig die je nach Stratum sehr ungleichen Auswahlätze der PISA-Erhebung kompensiert, sowie einer Gewichtung, die zusätzlich eine Korrektur der späteren Panelattrition beinhaltet.¹⁶ Die Standardfehler und Vertrauensintervalle der ATT bestimmen wir mit dem blockweisen Bootstrap-Verfahren von de Luna et al. (2010, Absatz 3.2).¹⁷

4.3 Empirische Analyse

4.3.1 Selektionsprozesse beim Übergang in Brückenangebote

Wir betrachten zuerst den Übergang an der ersten Schwelle und anschliessend dessen Wirkungen auf den späteren Ausbildungsverlauf. Tabelle 1 schlüsselt die TREE-Kohorte zunächst nach der Art der Anschlusslösung auf.

Rund drei Viertel der Schulentlassenen des Jahres 2000 durchlaufen demnach einen der hier näher analysierten Übergänge; vom Analysesample ausgeschlossen bleiben insbesondere Jugendliche in Gymnasien (siehe Abschnitt 4.1). Von den

13 Bei der Schätzung der Propensity Scores wird zuweilen (z.B. DuGoff et al. 2014, 289) von der Verwendung von Survey-Gewichten abgeraten, ebenso vom Ausschluss von Variablen, die *nur* das “Outcome” beeinflussen (Brookhart et al. 2006; Austin 2011). In unserer Auswertung unterscheiden sich ATT und Standardfehler nicht nennenswert, wenn wir die Propensity Scores ohne Gewichtung und ohne Rückwärtsbereinigung schätzen (Ergebnisse auf Anfrage).

14 Für die Schätzung ziehen wir «psmatch2» (Leuven und Sianesi 2003) heran, wobei wir einen Caliper-Parameter definieren (gemäss Gangl und DiPrete 2004, 413) und die Analyse auf den gemeinsamen Support einschränken.

15 Die Mittelwert-Differenzen der standardisierten Propensity-Scores sind vernachlässigbar (≤ 0.001) und das Verhältnis ihrer Varianzen bewegt sich innerhalb des wünschbaren Bereichs (zwischen 1.05 und 1.65; vgl. Stuart 2010, 11). Bivariate Tests zeigen nur vereinzelt Abweichungen, die aufgrund der zahlreichen Tests zu erwarten sind.

16 Für den *Ausbildungseintritt* ziehen wir das Gewicht der zweiten Befragungswelle heran («wt2_kal»). Für den *Ausbildungsabschluss* konstruieren wir ein massgeschneidertes Gewicht (gemäss Sacchi 2011, 44).

17 Anders als konventionelle Bootstrap-Verfahren (Abadie und Imbens 2008) ermöglicht dies bei Nearest-Neighbor-Verfahren eine konsistente Schätzung der Samplevarianz (unter Einbezug der Stichprobenstratifizierung).

Tabelle 1 Analyisierte Übergänge an der ersten Schwelle

Art des Übergangs	Gewichteter Anteil (%)		Sampleumfang n
	an allen Schulentlassen	am Analyse-Sample	
Direkteinstieg	52.6	70.0	2 663
10. Schuljahr	13.9	18.5	592
Andere Übergangslösungen	4.4	5.8	204
Ohne Anschlusslösung	4.2	5.6	146
Total	75.1	100.0	3 605

Anmerkungen: Gewichtung der Anteilswerte inkl. Nonresponse-Korrektur («wt1_kal»). Sampleumfang ungewichtet. Andere Übergangslösungen: Sprachaufenthalte, Praktika, Au-Pair usw.
Quelle: TREE, eigene Berechnungen.

übrigen Schulentlassen steigen rund 70 Prozent direkt in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung ein, 19 Prozent in ein 10. Schuljahr und 6 Prozent in eine andere Übergangslösung, während rund 6 Prozent (zunächst) ohne Anschlusslösung verbleiben.

Das multinomiale Modell zu den verschiedenen Übergangstypen an der ersten Schwelle ist in Tabelle 2 dargestellt. Wie entsprechende Tests belegen, beeinflussen die nach der Rückwärtsbereinigung im Modell verbleibenden Prädiktoren (siehe Abschnitt 4.2) die drei Übergänge in je spezifischer Weise.¹⁸ Die drei Übertrittsprozesse unterscheiden sich also substantziell, weshalb es eine separate Modellierung angebracht ist. Bei der Interpretation der einzelnen Ergebnisse folgen wir der Gruppierung der Einflussfaktoren aus Abbildung 1.

Individuelle Kompetenzdefizite

Ein erster, in dieser Deutlichkeit überraschender Befund geht dahin, dass sich Jugendliche, die in ein Brückenangebot übertreten, *ceteris paribus* weder bezüglich des (schulischen) Leistungsausweises noch hinsichtlich ihrer kognitiven Kompetenzen von Direkteinsteigern unterscheiden. Die Sprach- und Mathematiknoten sowie die mathematische Kompetenz erscheinen mangels signifikanter Effekte überhaupt nicht im bereinigten Modell, während eine geringe Lesekompetenz einzig für den Verbleib ohne Anschlusslösung relevant ist. Dieses Ergebnis bestätigt sich sogar dann, wenn wir auf eine Kontrolle des Schultyps – in dem sich sowohl Leistungsunterschiede als auch die soziale Herkunft spiegelt – verzichten.¹⁹ Mit einer Ausnahme bleiben zudem

18 Wird für jede mögliche Paarung von Schätzgleichungen die Hypothese durchwegs identischer Effekte geprüft, so resultieren p-Werte von ≤ 0.0001 (Mittelwert Design-Adjusted Wald-Test über 10 Replikationen).
19 Ein Einfluss von Schulnoten, Lese- und Mathematikkompetenz lässt sich bis auf einen eher schwachen negativen Effekt der letztgenannten auf den Übertritt in ein 10. Schuljahr weiterhin nicht nachweisen.

Tabelle 2 Individuelle und kontextuelle Bedingungen des Übergangs an der ersten Schwelle
(Multinomiale Regression, Referenzkategorie: Direkteinsteiger)

	Übertritt in ein 10. Schuljahr		Übertritt in andere Übergangslösung		Verbleib ohne Anschlusslösung		Globaltest ^{a)}
	B _z	(SE)	B _u	(SE)	B _o	(SE)	p-Wert
Schulleistungen, kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen und motivationale Aspekte							
PISA-Lesekompetenz (Skala)							0.633
Mathematisches Selbstkonzept	-0.31	(0.06) ***	-0.24	(0.11) *	-0.006	(0.002) ***	0.000
Fehlzeiten					-0.47	(0.15) **	0.951
Keine (Ref.)							
Ein bis zwei			0.43	(0.26)	0.36	(0.28)	
Mehr als zwei			1.12	(0.31) ***	1.10	(0.36) **	
Ausbildungspläne und Laufbahnorientierung							
Nachobl.-Ausbildungspläne: Weiss nicht			2.06	(0.48) ***	1.52	(0.51) **	0.205
Beruf mit 30							0.000
Keine Antwort	0.90	(0.26) ***	0.21	(0.46)	-0.48	(0.65)	
Weiss Nicht	0.65	(0.17) ***	-0.84	(0.30) **	0.72	(0.33) *	
Status 1–3. Quartil (Ref. ^{b)})							
Status 4. Quartil	0.40	(0.23) +	-0.52	(0.47)	0.47	(0.36)	
Soziale Selektivität							
Schultyp Sek I							0.000
Progymnasialer Typ	-0.72	(0.21) **	-0.68	(0.30) *			
Erw.-Ansprüche (Ref.)							
Grundansprüche	0.62	(0.16) ***	-0.09	(0.24)			
Integrierter Typ	0.50	(0.32)	0.23	(0.56)			
Geschlecht (Frau)	0.78	(0.13) ***	2.47	(0.28) ***			0.000

Fortsetzung der Tabelle 2 auf der nächsten Seite.

Fortsetzung der Tabelle 2.

	Übertritt in ein 10. Schuljahr		Übertritt in andere Übergangslösung		Verbleib ohne Anschlusslösung		Globaltest ^{aj)}
	B _z	(SE)	B _u	(SE)	B _o	(SE)	p-Wert
Ausbildungsniveau Eltern							0.003
Ohne nachobl. Ausb.	0.66	(0.25) **			0.60	(0.31) +	
Mit Sek-II-Ausb. (Ref.)							
Mit Tertiärausbildung	0.27	(0.15) +			-0.09	(0.29)	
Finanz. Ressourcen Herkunftsfamilie	-0.28	(0.08) **					0.000
Geburtsland des Vaters							0.178
Schweiz (Ref.)							
D, F, B, NL	0.41	(0.44)	0.10	(0.56)			
Italien, Spanien	0.31	(0.25)	-1.30	(0.62) *			
P, Balkanländer, Türkei	0.53	(0.21) *	-0.41	(0.43)			
Übrige Länder	0.55	(0.31) +	-0.04	(0.73)			
Unterstützung Familie			0.19	(0.09) *			0.033
Unterstützung Lehrer	0.14	(0.07) +	-0.23	(0.10) *			0.290
Räumlich-institutioneller Kontext							0.007
Kantonaler Anteil des Sek.-I-Schultyps mit «Grundansprüchen»	2.14	(0.96) *					
Sprachregion							0.000
Deutschschweiz (Ref.)							
Romandie	0.37	(0.21) +	-1.34	(0.27) ***			
Tessin	-2.56	(0.47) ***	-1.83	(0.67) **			
Konstante	-3.17	(0.39) ***	-4.04	(0.30) ***	-0.08	(0.86)	

Anmerkungen: Stichprobengröße: n = 3 605. SE: Standardabweichung. Multinomiale Regression geschätzt mit multipler Imputation (10 Replikationen). Signifikanz auf Basis linearisierter Standardfehler, die das komplexe Design der TREE-Stichprobe berücksichtigen (vgl. Sacchi 2011); ***, p ≤ 0.001; **, p ≤ 0.01; *, p ≤ 0.05; + p ≤ 0.10. a) Design-adjusted F-Test der Hypothese, dass alle Effektkoeffizienten eines Prädiktors in allen drei Teilmodellen Null sind (B_z = B_u = B_o = 0). b) Inkl. übrige fehlende Angaben. (Ref.): Referenzkategorie. Quelle: TREE, eigene Berechnungen.

auch die nicht-kognitiven Kompetenzen, die wir kontrolliert haben (siehe Abbildung 1 und Tabelle A1 im Anhang), ohne jeden Einfluss auf den Übergang an der ersten Schwelle. Die Ausnahme bildet ein positives mathematisches Selbstkonzept, das einen direkten Einstieg in eine Sek.-II-Ausbildung begünstigt. Offenbar ist das Vertrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten für einen gelingenden Direkteinstieg wichtiger als die tatsächlichen Kompetenzen, deren Effekt sich als nicht signifikant erweist. Mit Blick auf die motivationalen Indikatoren steigt bei Jugendlichen mit hohen Fehlzeiten die Wahrscheinlichkeit, dass sie in andere Übergangslösungen eintreten oder ganz ohne Anschlusslösung bleiben.²⁰ Die übrigen einbezogenen motivationalen Aspekte spielen keine bzw. nur eine bescheidene Rolle. Insgesamt sprechen die Ergebnisse in weitgehender Übereinstimmung mit Bayard (2011, 182ff.) dafür, dass schulische Leistungen und fehlende kognitive Grundkompetenzen im betrachteten Übergang keine bedeutende Rolle spielen.

Orientierungsschwierigkeiten

Unsere Befunde weisen darauf hin, dass bei manchen Jugendlichen unklare oder fehlende Ausbildungs- und Berufsziele den Übertritt in ein Brückenangebot motivieren. Fehlt es Jugendlichen an einem definierten Ausbildungsziel, so erhöht dies die Wahrscheinlichkeit stark, dass sie in eine Übergangslösung eintreten oder ganz ohne Anschlusslösung bleiben. Das Fehlen eines klaren Ausbildungsziels am Ende der obligatorischen Schule dürfte dabei nicht selten auch die *Folge* einer bis dahin vergeblichen Suche nach einem Ausbildungsplatz sein, welche eine berufliche Neuausrichtung erforderlich macht. Ein Wechselverhältnis zwischen Orientierungsschwierigkeiten und Sucherfolg ist hier plausibel. In geringerem Masse gilt das sinngemäss auch für das Fehlen eines klaren langfristigen Berufsziels («Beruf mit 30»). Dieses senkt gemäss unseren Ergebnissen die Wahrscheinlichkeit eines Übertritts in andere Übergangslösungen, begünstigt aber sehr stark den Wechsel ins zehnte Schuljahr sowie das gänzliche Ausscheiden aus dem Bildungssystem. Insgesamt stehen die Befunde somit in Einklang mit der Hypothese, wonach Jugendliche mit Orientierungsschwierigkeiten gehäuft in Brückenangebote eintreten.

Soziale Selektivität

Als sehr selektionswirksam erweist sich der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp, den wir aus den in Abschnitt 2.2 erläuterten Gründen in erster Linie als Indikator für die soziale Selektivität der gegliederten Sekundarstufe I interpretieren. Erwartungsgemäss tragen Jugendliche aus Schultypen mit «Grundansprüchen» unter sonst vergleichbaren Bedingungen ein fast doppelt so hohes Risiko, in ein 10. Schuljahr einzutreten, wie Jugendliche aus Schultypen mit «erweiterten» Ansprüchen ($\exp[0.62] \approx 1.9$). Für die anderen Übergangslösungen sowie für den Verbleib ohne

20 Allerdings sind nur einzelne Koeffizienten signifikant, nicht aber der Gesamteffekt des Indikators (Tabelle 2, Spalte rechts).

Anschlusslösung zeigt sich hingegen kein vergleichbarer Effekt. Wenig überraschend vermindert dagegen der Besuch eines Progymnasiums die Wahrscheinlichkeit eines Brückenangebots substantiell.

Neben dem Schultyp spielen auch askriptive Merkmale in den beobachteten Selektions- bzw. Allokationsprozessen eine bedeutende Rolle, insbesondere das Geschlecht und die soziale Herkunft. Im Vergleich zu den jungen Frauen haben junge Männer *ceteris paribus* eine markant erhöhte Chance, direkt statt verzögert in eine Sek.-II-Ausbildung einsteigen zu können. Die betreffenden Odds Ratios sind beim 10. Schuljahr um mehr als Faktor zwei ($\exp[0.78] \approx 2.2$), bei den anderen Übergangslösungen gar um nahezu Faktor zwölf ($\exp[2.47] \approx 12$) erhöht. Darin spiegelt sich der Umstand, dass bestimmte Übergangslösungen (z. B. Au-Pair, «Welschlandjahr») fast ausschliesslich von jungen Frauen in Anspruch genommen werden. Dieser Befund ist ein deutlicher Indikator für die nach wie vor sehr ausgeprägte Geschlechtersegregation des nachobligatorischen Ausbildungssystems.

Auch die *soziale Herkunft* der Jugendlichen beeinflusst die Art des Übergangs in die Sekundarstufe II substantiell: Jugendliche mit mindestens einem Elternteil ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss sowie solche aus Familien mit geringen finanziellen Ressourcen sehen ihre Chancen auf einen Direkteinstieg signifikant gemindert. Beide Effekte sind bei separater Betrachtung der drei Übergänge zwar nur teilweise signifikant, im Ganzen aber gut gesichert ($p \leq 0.003 / 0.001$, siehe Tabelle 2). Die Effektunterschiede zwischen den drei Übergängen sind zudem nicht gesichert ($p > 0.35 / 0.21$). Zusammengenommen impliziert dies, dass die Herkunft aus einer bildungsfernen Familie mit geringen finanziellen Ressourcen die Chancen auf einen Direkteinstieg *generell* vermindert, wohl vor allem aufgrund von Nachteilen bei der Lehrstellensuche (vgl. Hupka et al. 2010).

Weniger eindeutig sind die Ergebnisse zum *Migrationshintergrund*. Einerseits kann die Hypothese eines fehlenden Gesamteffekts auf die betrachteten Übergänge nicht verworfen werden ($p = 0.18$), während andererseits spezifische Effekte für einzelne Übergänge und Migrationsgruppen gut gesichert sind. Die im Vergleich zum Forschungsstand eher schwach ausgeprägten Effekte dürften mit der sehr umfassenden Kontrolle anderer Einflüsse zusammenhängen. So ist gut belegt, dass enge Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund, absolviertem Sek-I-Schultyp und sozioökonomischem Status bestehen (BFS/TREE 2003).

Schliesslich erweist sich auch die Unterstützung durch Schule und Elternhaus als übergangsrelevant. So deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass Jugendliche mit starker familiärer Unterstützung der Tendenz nach häufiger in Brückenangebote eintreten und seltener ganz ohne Anschlusslösung bleiben. Jugendliche mit viel Unterstützung durch die Lehrperson entscheiden sich eher für ein 10. Schuljahr als für eine andere Übergangslösung.

Räumlich-institutioneller Kontext

Die Ergebnisse belegen auch die bedeutende Rolle der spezifischen Opportunitätsstrukturen, die schulentlassene Jugendliche in Funktion der institutionellen Variabilität der kantonalen Bildungssysteme vorfinden. So beeinflussen kantonale Unterschiede in der Organisation der Sekundarstufe I den Übergang in die Sekundarstufe II erheblich: Schulentlassene aus Kantonen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern in Sek.-I-Schultypen mit «Grundansprüchen» haben deutlich geringere Chancen, direkt in eine Sek.-II-Ausbildung einzusteigen. Bei Betrachtung der einzelnen Übergänge ist der Effekt zwar nur beim 10. Schuljahr auf konventionellem Niveau signifikant. Die Hypothese identischer Effekte für alle drei Übergänge wird allerdings dennoch nicht verworfen ($p \approx 0.81$), und der Einfluss ist insgesamt gut gesichert ($p \approx 0.007$). Zudem ist er auch substantiell: Zwischen dem Kanton mit dem geringsten (Wallis) und dem höchsten (Bern) Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Schultypen mit «Grundansprüchen» nimmt der erwartete Anteil an Direkteinsteigern *ceteris paribus* von 85 auf knapp 72 Prozent ab.²¹ Dies legt den Schluss nahe, dass mit dem Ausmass der Bildungsrationierung auf Sekundarstufe I im Sinne von Meyer (2009) auch der Anteil Schulentlassener steigt, denen der direkte Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung nicht gelingt.²² Eine ausgeprägte Bildungsrationierung auf Sekundarstufe I scheint demnach die Bildungschancen der Schulentlassenen merklich zu beeinträchtigen – wohl auch über die erste Schwelle hinaus.

Die Bedeutung des räumlich-institutionellen Kontexts lässt sich ferner auch am Effekt der Sprachregion ablesen. So ist in der italienischsprachigen Schweiz die Chance markant höher als in der deutschsprachigen, direkt anstatt via Brückenangebot in eine Sek.-II-Ausbildung einzusteigen. Dies hat massgeblich damit zu tun, dass solche Angebote im Übergangssystem der italienischen Schweiz institutionell kaum verankert sind. In der Romandie ist innerhalb der Zwischenlösungen der Anteil der 10. Schuljahre deutlich höher als in der Deutschschweiz.

Zusammenfassend spricht die Modellierung des Übergangs an der ersten Schwelle dafür, dass vor allem der absolvierte Sek.-I-Schultyp, das Geschlecht und die soziale Herkunft sowie der räumlich-institutionelle Kontext wichtig sind. Bei manchen Jugendlichen spielen zudem berufliche Orientierungsschwierigkeiten eine Rolle, wogegen individuelle Defizite bezüglich Schulleistungen, kognitiver und nicht-kognitiver Kompetenzen und Motivationen wenig erklären. Der verbreitete

21 Marginaler Effekt, wenn alle anderen Prädiktoren auf ihrem Mittelwert fixiert sind.

22 Theoretisch ist zu erwarten, dass davon ausschliesslich Schulentlassene betroffen sind, die *faktisch* einen Schultyp mit «Grundansprüchen» absolviert haben und die je nach kantonalem Sek.-I-System unterschiedlich zahlreich auf den regionalen Lehrstellenmarkt gelangen. Ein entsprechender Interaktionseffekt zwischen dem individuell absolvierten Schultyp und der kantonalen «Realschul-Quote» lässt sich mit den verfügbaren Daten nicht robust schätzen, stützt aber zumindest der Tendenz nach eine solche Interpretation ($B_z = B_{\bar{u}} = B_o \approx 2.4$, $p = 0.081$).

Übertritt in Brückenangebote kann somit nicht auf entsprechende individuelle Defizite zurückgeführt werden.

4.3.2 *Wirkungen unterschiedlicher Übergänge auf die nachobligatorische Ausbildung*
Die Wirkung des Übertritts in ein Brückenangebot sowie des Verbleibs ohne Anschlusslösung schätzen wir wie in Abschnitt 4.2 beschrieben mittels Propensity-Score-Matching. Tabelle 3 enthält die *Populationsschätzer für die mittleren kausalen Effekte (ATT)* auf die Gruppen von Schulentlassenen, die einen gegebenen Übergang (“Treatment”) durchlaufen – jeweils im Vergleich zu einem der anderen Übergänge. Wir weisen separate ATT-Schätzungen für die Wahrscheinlichkeiten aus, dass die Jugendlichen zwei Jahre später eine solche Ausbildung besuchen, respektive dass sie sechs Jahre später eine solche Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben. Für beide Wirkungsdimensionen stellen wir Ergebnisse auf Basis zweier unterschiedlicher Gewichtungen dar: Einer reinen Designgewichtung, welche die individuell unterschiedlichen Auswahlwahrscheinlichkeiten kompensiert, und einer Gewichtung, die zusätzlich auch die Panel-Attrition korrigiert (vgl. Abschnitt 4.2).

Tabelle 3 Geschätzter durchschnittlicher Kausaleffekt (ATT)

Wirkungsdimension:	Besuch einer Sek.-II-Ausbildung im 2. Jahr nach Ende der oblig. Schule				Abschluss einer Sek.-II-Ausbildung bis zum 6. Jahr nach Ende der oblig. Schule			
Stichprobengewicht:	Designgewichtung		Design & Attrition		Designgewichtung		Design & Attrition	
Kennwert:	ATT	(SE)	ATT	(SE)	ATT	(SE)	ATT	(SE)
Referenzkategorie: Direkter Einstieg in eine Sek.-II-Ausbildung								
10. Schuljahr	−0.22	(0.031)***	−0.24	(0.053)***	−0.12	(0.033)***	−0.17	(0.043)***
Andere Zwischenlösung	−0.25	(0.036)***	−0.24	(0.030)***	−0.18	(0.034)***	−0.14	(0.043)**
Ohne Anschlusslösung	−0.36	(0.058)***	−0.35	(0.054)***	−0.30	(0.079)***	−0.56	(0.196)**
Referenzkategorie: Ohne Anschlusslösung								
10. Schuljahr	0.15	(0.064)*	0.11	(0.079)	0.18	(0.085)*	0.39	(0.194)*
Andere Übergangslösung	0.11	(0.066)+	0.12	(0.061)+	0.13	(0.086)	0.43	(0.196)*
Referenzkategorie: Andere Übergangslösung								
10. Schuljahr	0.03	(0.047)	−0.01	(0.062)	0.06	(0.047)	−0.03	(0.060)

Anmerkungen: SE: De-Luna-Bootstrap Standardfehler, 1000 Replikationen; Signifikanzniveaus: *** $p \leq 0.001$; ** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; + $p \leq 0.10$.
Quelle: TREE, eigene Berechnungen.

Wir betrachten zunächst die Ergebnisse im oberen Teil der Tabelle 3, in dem der Übergang via Brückenangebote sowie der Verbleib ohne Anschlusslösung mit dem direkten Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung verglichen werden. Die betreffenden Ergebnisse stützen zunächst eindrucklich unsere erste wirkungsbezogene Hypothese, wonach die nachobligatorischen Ausbildungschancen von Schulentlassenen

nachhaltig beeinträchtigt werden, wenn sie nicht direkt in eine anerkannte Sek.-II-Ausbildung eintreten. So liegt die Chance, dass Schulentlassene mit identischen individuellen, schulischen, familiären und kontextuellen Ausgangsbedingungen zwei Jahre nach Erfüllung der Schulpflicht eine solche Ausbildung besuchen, um 22 bis 25 Prozent tiefer ($ATT = -0.22 / -0.25$), wenn sie zunächst ein Brückenangebot absolvieren, statt direkt in eine zertifizierende Ausbildung überzutreten. Während rund 96 Prozent der Direkteinsteiger mit vergleichbaren Voraussetzungen zu diesem Zeitpunkt eine solche Ausbildung besuchen, sind es bei den Absolventen von Brückenangeboten lediglich zwischen 71 und 74 Prozent. Auch die Chance, eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung abzuschliessen, ist erheblich beeinträchtigt: Sie liegt um 12 (10. Schuljahr) respektive 18 Prozent (andere Übergangslösung) tiefer als bei den Direkteinsteigern mit vergleichbaren Voraussetzungen, die zu 93 Prozent eine Sek.-II-Ausbildung abschliessen. Dies spricht für eine anhaltende Wirkung des verzögerten Einstiegs, welche nicht oder nur teilweise durch spätere Prozesse kompensiert wird. Verbleiben Schulentlassene allerdings ganz ohne Anschlusslösung, so beeinträchtigt dies ihre Chancen noch weit stärker: Bezüglich des Einstiegs reduzieren sie sich um zirka 35 und bezüglich des Abschlusses um 30 Prozent. Unter Berücksichtigung der Nonresponse-Korrektur beträgt das Chancen-Minus gar rund 56 Prozent. Eine substanzielle Unterschätzung des Effekts bei Verzicht auf eine Nonresponse-Korrektur ist dabei plausibel, da die Jugendlichen mit dem grössten Drop-Out-Risiko nachweislich auch überproportional häufig aus dem Panel herausfallen (vgl. Sacchi 2011; Sacchi et al. 2011). Davon abgesehen sind die geschätzten mittleren Kausaleffekte für beide Gewichtungungen ähnlich gross. Sämtliche ATTs zum Vergleich des Direkteinstiegs mit den anderen Übergängen sind zudem unabhängig von der verwendeten Gewichtung hoch signifikant.

Unsere zweite Wirkungshypothese postuliert, dass der Besuch eines Brückenangebots die negativen Folgen eines verzögerten Einstiegs teilweise zu kompensieren vermag. Auch diese Hypothese wird durch unsere Ergebnisse gestützt. So zeigt der zweite Abschnitt von Tabelle 3 zum Vergleich der Brückenangebote mit dem Verbleib ohne Anschlusslösung, dass die betreffenden ATTs durchwegs ein positives Vorzeichen aufweisen, wobei sie statistisch allerdings nicht durchwegs gesichert sind. Dank dem Besuch eines Brückenangebots erhöht sich im Vergleich zur Gruppe ohne Anschlusslösung demnach zumindest tendenziell die Chance, innert zwei Jahren in eine Sek.-II-Ausbildung einzutreten (um 11 bis 15%) und auch die Chance, diese später erfolgreich abzuschliessen. Der letztgenannte Effekt ist dabei unter Berücksichtigung der Nonresponse-Korrektur mit 39 bis 43 Prozent sehr bedeutend und auf konventionellem Niveau signifikant, während er ansonsten mit 13 bis 18 Prozent deutlich bescheidener ausfällt – und im Fall der anderen Übergangslösungen statistisch nicht gesichert ist. Insgesamt stützen die Ergebnisse die Vermutung, dass Brückenangebote eine positive Wirkung entfalten, welche allerdings die Folgen eines verzögerten Einstiegs nicht voll zu kompensieren vermag. Vielmehr bleiben

die Chancen von Schulentlassenen ohne direkten Einstieg auch dann nachhaltig beeinträchtigt, wenn sie ein Brückenangebot absolvieren. Dies zeigt der Vergleich mit den direkt einsteigenden Jugendlichen im oberen Teil der Tabelle.

Keine Unterstützung in den Daten findet unsere dritte Wirkungshypothese, die dem institutionell vergleichsweise gut verankerten 10. Schuljahr eine stärkere kompensatorische Wirkung zuschreibt als den anderen Übergangslösungen. Die betreffenden Effektdifferenzen im unteren Teil der Tabelle sind klein und statistisch nicht gesichert.

Zu diesen Interpretationen dieses Abschnitts ist grundsätzlich anzumerken, dass sich in den beobachteten Treatment-Effekten verschiedene Prozesse vermischen: Dazu zählen etwa die Suche nach einem Ausbildungsplatz nach einem Überbrückungsjahr, der Abbruch einer begonnenen Ausbildung (sei es im Anschluss an einen Direkt-einstieg oder an ein Brückenangebot) oder der spätere Wiedereinstieg nach einem Ausbildungsabbruch. Solche intermediären, im beobachteten Durchschnittseffekt vermengten Prozesse verdienen zweifellos eine separate Analyse, was allerdings den Rahmen dieses Beitrags deutlich gesprengt hätte.

5 Schlussfolgerungen

Unsere Ergebnisse zu den Selektionsprozessen beim Übergang in Brückenangebote an der ersten Schwelle legen den Schluss nahe, dass dafür in erster Linie die soziale Herkunft, der absolvierte Sek.-I-Schultyp, berufliche Orientierungsschwierigkeiten, die Unterstützung durch Schule und Elternhaus, die räumlich-institutionellen Kontextbedingungen sowie das Geschlecht relevant sind. Nicht-kognitive Kompetenzen und motivationale Aspekte sind nur am Rande relevant, während sich für die Schulnoten und kognitive Kompetenzen (PISA literacy) keinerlei eigenständiger Einfluss nachweisen lässt. Die Befunde stehen damit in markantem Gegensatz zum individualisierenden bildungspolitischen Diskurs, der die Gründe für den Übertritt in ein Brückenangebot in erster Linie in Kompetenzdefiziten, ungünstigen Dispositionen und ungenügenden schulischen Leistungen der einzelnen Jugendlichen ortet. Gemäss unserer Analyse ist dies höchstens am Rande der Fall. Massgeblich sind vielmehr vor allem Herkunfts- und Strukturmerkmale, welche die Jugendlichen nicht beeinflussen können.

Mit Blick auf die drei von Meyer (2003) postulierten Funktionen von Zwischenlösungen legen die dargestellten Ergebnisse den Schluss nahe, dass die *Kompensationsfunktion* – entgegen ihrer prominenten Rolle im bildungspolitischen Diskurs, aber in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Bayard (2011) – *de facto* für die beobachteten Übergangs- bzw. Selektionsprozesse keine bedeutende Rolle spielt. Mit der *Orientierungs- bzw. Berufswahl-Funktion* stehen die Ergebnisse dagegen besser in Einklang, treten Jugendliche ohne klare Ausbildungs- und Berufspläne doch gehäuft

in Brückenangebote ein. Dies betrifft allerdings nur einen relativ kleinen Teil der Schulentlassenen. Zur *systemischen Pufferfunktion* lassen sich aus unseren Ergebnissen keine direkten Aussagen ableiten. Dafür wären Kohortenvergleiche nötig, im Rahmen welcher die Variation der dafür massgeblichen Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Lehrstellenmarkt kontrolliert werden kann. Vollauf bestätigt wird jedoch die Erwartung, wonach in einer Phase starken Nachfrage-Überhangs auf dem Lehrstellenmarkt bei der Selektion in Brückenangebote vor allem der Sek.-I-Schultyp, askriptive Merkmale (insbesondere die soziale Herkunft und das Geschlecht) sowie institutionelle Rahmenbedingungen wirksam werden. Das Abpuffern des Mangels an zertifizierenden Ausbildungsplätzen mittels Brückenangeboten erfolgt somit sozial äusserst selektiv. Hingegen finden sich keine Hinweise darauf, dass die Selektion dabei auch leistungsbezogen bzw. anhand meritokratischer Prinzipien erfolgt.

Die Analyse der Wirkungen liefert starke Indizien, wonach sich die Chance, in eine zertifizierende Sek.-II-Ausbildung einzutreten und diese erfolgreich abzuschliessen, substanziell reduziert, wenn Schulentlassene nicht direkt in eine solche Ausbildung eintreten. Im Vergleich zu direkt einsteigenden Jugendlichen verringert sich dadurch die Chance, einen Sek.-II-Abschluss zu erlangen, um 12 bis 18 Prozent. Allerdings reduziert sie sich sogar um 30 bis 56 Prozent, wenn Jugendliche nach der obligatorischen Schule zunächst ganz ohne Anschlusslösung verbleiben. Brückenangebote entfalten demnach durchaus eine positive Wirkung auf die Abschlusschancen, welche aber die negative Wirkung des verzögerten Einstiegs nicht vollständig zu kompensieren vermag. Anhaltspunkte für Unterschiede zwischen dem 10. Schuljahr und anderen Arten von Übergangslösungen finden wir dabei nicht. Vielmehr bleiben die Chancen eines Sek.-II-Abschlusses unabhängig von der Art des absolvierten Brückenangebots erheblich beeinträchtigt.

Aus bildungspolitischer Sicht sind diese Befunde in doppelter Hinsicht brisant: Zum einen sind sie schwer mit der Annahme vereinbar, dass die Chancengerechtigkeit beim Übertritt in Brückenangebote gewahrt ist. Zum anderen liefern sie auch starke Evidenz dafür, dass die sozial selektiven, unter meritokratischen Gesichtspunkten hingegen weitgehend zufälligen Verzögerungen beim Einstieg in eine Sek.-II-Ausbildung die Bildungschancen der Betroffenen substanziell und nachhaltig beeinträchtigen. Angesichts des hohen Anteils an Jugendlichen in Brückenangeboten lässt sich somit feststellen, dass die institutionelle Ausgestaltung des Übergangssystems an der ersten Schwelle dem bildungspolitisch konsensualen Ziel einer Erhöhung der Sek.-II-Abschlussquote direkt zuwider läuft. Mit Blick auf dieses Ziel wäre es aufgrund unserer Befunde essenziell, Brückenangebote als systemischen Puffer so weit wie möglich zu reduzieren, indem ein stabiles und ausreichendes Angebot an zertifizierenden Ausbildungsplätzen auf Sekundarstufe II sichergestellt wird. Idealerweise wäre dafür ein gewisser Angebots-Überhang erforderlich (Zihlmann 2004). Wenn eine Beeinträchtigung der nachobligatorischen Bildungschancen schulentlassener Jugendlicher vermieden werden soll, müsste bei

Lehrstellenknappheit eine ausreichende Zahl von zusätzlichen *zertifizierenden* Ausbildungsplätzen geschaffen werden – im Bedarfsfall auch ausserhalb des marktförmig verfassten Teils des Lehrstellenangebots (z. B. Lehrwerkstätten).

Auch wenn die Ergebnisse bezüglich dieser zentralen Folgerung unseres Erachtens nur wenig Interpretationsspielraum lassen, möchten wir auch auf die Grenzen unserer Analyse hinweisen. *Erstens* fehlt ein *direkter Test der postulierten Kausalmechanismen*. Es bleibt somit letztlich offen, inwieweit die beobachteten Wirkungen eines verzögerten Einstiegs wie postuliert auf den psychosozialen Folgen einer vergeblichen Lehrstellensuche sowie auf statistischen Diskriminierungen beruhen. Ebenso bleibt offen, worauf die kompensierende Funktion der Brückenangebote beruht und welche intervenierenden Prozesse allenfalls im späteren Ausbildungsverlauf zusätzlich ins Spiel kommen. Hier bedarf es weiterer Forschung, um intervenierende Prozesse und kausale Mechanismen zu identifizieren. Grundsätzlich ist unsere kausale Interpretation der beobachteten Unterschiede aufgrund der aussergewöhnlich umfassenden Kontrolle der massgeblichen Selektionsprozesse aber relativ gut abgesichert.

Zweitens beziehen sich unsere Analysen auf die *Schulentlassenen-Kohorte des Jahres 2000*. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit die dargestellten Ergebnisse unter heutigen Bedingungen weiterhin Gültigkeit behalten. Im öffentlichen Diskurs herrscht die Meinung vor, dass sich die Lehrstellenknappheit und damit die Warteschlange in den kommenden Jahren aus demografischen Gründen weiter reduzieren werden. Wir vermuten allerdings, dass sich dadurch primär die *Zahl* der Betroffenen verringert, wogegen die soziale Selektivität beim Übergang in Brückenangebote und die Beeinträchtigung der Bildungschancen im Falle eines verzögerten Einstiegs davon unberührt bleiben. Deren stigmatisierende Wirkung könnte sich im Gegenteil sogar verstärken, wenn die Zahl der Betroffenen sinkt. Mit der bevorstehenden Lancierung einer zweiten TREE-Schulabgänger-Kohorte wird sich Gelegenheit bieten, dies empirisch zu prüfen.

6 Literaturverzeichnis

- Abadie, Alberto und Guido W. Imbens. 2008. On the failure of the bootstrap for matching estimators. *Econometrica* 76(6): 1537–1557.
- Acock, Alan C. 2005. Working with missing values. *Journal of Marriage and the Family* 67(4): 1012–1028.
- Austin, Peter C. 2011. An introduction to propensity score methods for reducing the effects of confounding in observational studies. *Multivariate Behavioral Research* 46(3): 399–424.
- Babel, Jacques, Laurent Gaillard und Pascal Strübi. 2013. *Bildungsperspektiven. Szenarien 2013–2022 für das Bildungssystem*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bauer, Phillip und Regina T. Riphahn. 2006. Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters* 91(1): 90–97.

- Bauer, Phillip und Regina T. Riphahn. 2007. Intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second generation immigrants. *Journal of Population Economics* 20(1): 121–148.
- Bayard, Sybille. 2011. Berufslehre, schulische Ausbildung oder Zwischenlösung? Die Bedeutung sozialer Faktoren und nichtkognitiver Kompetenzen beim Übertritt an der ersten Schwelle. Dissertation, Philosophische Fakultät, Universität Zürich.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). 2000. *BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (Hrsg.). 2006. *Lehrstellenbarometer August 2006. Detaillierter Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Beicht, Ursula. 2009. *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung*. Bielefeld: BIBB.
- Bell, David N.F. und David G. Blanchflower. 2010. Youth unemployment: Déjà vu? *IZA Discussion Paper* 4705. Bonn: Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
- BFS/TREE (Hrsg.). 2003. *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Reihe «Bildungsmonitoring Schweiz»*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). 2009. *Berufsbildungsbericht 2009 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BIBB.
- Brookhart, M. Alan, Sebastian Schneeweiss, Kenneth J. Rothman, Robert J. Glynn, Jerry Avorn und Til Stürmer. 2006. Variable selection for propensity score models. *American Journal of Epidemiology* 163(12): 1149–1156.
- Clark, Andrew E., Yannis Georgellis und Peter Sanfey. 2001. Scarring: The psychological impact of past unemployment. *Economia* 68(270): 221–241.
- de Luna, Xavier, Per Johansson und Sara Sjöstedt-de Luna. 2010. *Bootstrap Inference for K-nearest Neighbour Matching Estimators. Discussion Paper Series* 5361. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn.
- DuGoff, Eva H., Megan Schuler und Elizabeth A. Stuart. 2014. Generalizing observational study results: Applying propensity score methods to complex surveys. *Health Services Research* 49(1): 284–303.
- Egger, Dreher & Partner. 2007. *Vertiefungsstudie: Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung*. Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie. Bern: ED&P.
- Falter, Jean-Marc und Florian Wendelspiess Chávez Juárez. 2011. Does tracking shape intergenerational transmission of educational attainment? Evidence from Switzerland. *Labor: Human Capital eJournal* 10: 1–15.
- Furnham, Adrian. 1985. Youth unemployment: A review of the literature. *Journal of Adolescence* 8(2): 109–124.
- Gangl, Markus. 2010. Causal inference in sociological research. *Annual Review of Sociology* 36: 21–47.
- Gangl, Markus und Thomas A. DiPrete. 2004. Kausalanalyse durch Matchingverfahren. S. 396–420 in *Methoden der Sozialforschung*. Bd. Sonderheft 44, hrsg. von Andreas Diekmann. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gertsch, Marianne, Alexander Gerlings und Caterina Modetta. 1999. *Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. Studie über Brückenangebote*. Bern: Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig. 2004. *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Bern: Nationales Forschungsprogramm «Bildung und Beschäftigung» (NFPNR 43).

- Helland, Håvard und Liv Anne Støren. 2006. Vocational education and the allocation of apprenticeships: Equal chances for applicants regardless of immigrant background? *European Sociological Review* 22(3): 339–351.
- Henkel, Linda A. und Mara Mather. 2007. Memory attributions for choices: How beliefs shape our memories. *Journal of Memory and Language* 57(2): 163–176.
- Herzog, Walter, Markus P. Neuenschwander und Evelyne Wannack. 2004. *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern: Nationales Forschungsprogramm «Bildung und Beschäftigung» (NFPNR 43).
- Herzog, Walter, Markus P. Neuenschwander und Evelyne Wannack. 2006. *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hosmer, David W. und Stanley Lemeshow. 2000 [1989]. *Applied Logistic Regression*. New York: John Wiley & Sons.
- Hupka, Sandra, Stefan Sacchi und Barbara Stalder. 2010. Social origin and the access to upper secondary education in Switzerland: A comparison of company-based apprenticeship and exclusively school based programmes. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 36(1): 11–31.
- Hupka-Brunner, Sandra, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder und Anita Keller. 2011. PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. S. 175–190 in *Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*, hrsg. von BIBB/DJI. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Imdorf, Christian. 2007. Lehrlingsselektion in KMU. Nationales Forschungsprogramm «Integration und Ausschluss» (NFPNR 51). Kurzbericht März 2007. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Keller, Anita, Sandra Hupka-Brunner und Thomas Meyer. 2010. *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre*. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2010. Basel: TREE, Universität Basel.
- Kerr, Sari Pekkalä, Tuomas Pekkarinen und Roope Uusitalo. 2013. School tracking and development of cognitive skills. *Journal of Labor Economics* 31(3): 577–602.
- Leuven, Edwin und Barbara Sianesi. 2003. *PSMATCH2: Stata Module to Perform Full Mahalanobis and Propensity Score Matching, Common Support Graphing, and Covariate Imbalance Testing*. Boston: Boston College Department of Economics, <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s432001.html>.
- Meyer, Thomas. 2003. Zwischenlösung – Notlösung? S. 101–109 in *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule*, hrsg. von BFS/TREE. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Meyer, Thomas. 2009. Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. S. 60–81 in *Sozialbericht 2008*, hrsg. von Christian Suter, Silvia Perrenoud, René Levy, Ursina Kuhn, Dominique Joye und Pascale Gazareth. Zürich: Seismo Verlag.
- Meyer, Thomas und Kathrin Bertschy. 2011. The long and winding road from education to labour market. S. 92–119 in *Transitionsprozesse im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, hrsg. von Manfred Max Bergmann, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller, Thomas Meyer und Barbara E. Stalder. Zürich: Seismo Verlag.
- Meyrat, Michael. 2004. *Lehrstellenbeschluss 2. Schlussbericht der Evaluation*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie; Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.
- Müller, Barbara und Stefan C. Wolter. 2014. The role of hard-to-obtain information on ability for the school-to-work transition. *Empirical Economics* 46(4): 1447–1471.
- Neuenschwander, Markus P. 2006. Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter. *Akzente* 3/06: 9–11.
- Neuenschwander, Markus P. 2008. Elternunterstützung im Berufswahlprozess. S. 135–154 in *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*, hrsg. von Damian Länge und Andreas Hirschi. Zürich: LIT-Verlag.

- Niederberger, Josef Martin. 2003. *Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität*. Unter Mitarbeit von Christine Ackermann. Neuenburg: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Pfeffer, Fabian. 2008. Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review* 24. Advance access published online on May 1, 2008, doi:10.1093/esr/jcn026.
- Royston, Patrick. 2004. Multiple imputation of missing values. *The Stata Journal* 4(3): 227–241.
- Royston, Patrik. 2007. Multiple imputation of missing values: Further Update of ICE, with an Emphasis on Interval Censoring. *The Stata Journal* 7(4): 445–464.
- Rubin, Donald B. 1987. *Multiple Imputation for Non-response in Surveys*. New York: John Wiley & Sons.
- Rubin, Donald B. 1996. Multiple imputation after 18+ years. *Journal of the American Statistical Association* 91(434): 473–489.
- Sacchi, Stefan. 2011. *TREE-Längsschnittgewichtung: Konstruktion und Anwendung. Dokumentation zu den Erhebungswellen 2000 bis 2010*. Bern und Zürich: TREE und Cue Sozialforschung.
- Sacchi, Stefan, Sandra Hupka-Brunner, Barbara E. Stalder und Markus Gangl. 2011. Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. S. 120–156 in *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, hrsg. von Manfred Max Bergmann, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller, Thomas Meyer und Barbara E. Stalder. Zürich: Seismo.
- SBFi (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) (Hrsg.). 2014. *Lehrstellenbarometer August 2014. Detaillierter Ergebnisbericht*. Luzern: LINK Institut für Markt- und Sozialforschung.
- Scarpetta, Stefano, Anne Sonnet und Thomas Manfredi. 2010. Rising youth unemployment during the crisis: How to prevent negative long-term consequences on a generation? *OECD Social, Employment and Migration Papers* 106. Paris: OECD.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.). 2014. *Bildungsbericht 2014*. Aarau: SKBF.
- Solga, Heike. 2005. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, Heike und Rolf Becker. 2012. Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* Sonderheft 52: 7–41.
- Stalder, Barbara E., Thomas Meyer und Sandra Hupka-Brunner. 2011. TREE Project Documentation. S. 66–85 in *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, hrsg. von Manfred Max Bergmann, Sandra Hupka-Brunner, Anita Keller, Thomas Meyer und Barbara E. Stalder. Zürich: Seismo Verlag.
- Stuart, Elizabeth A. 2010. Matching methods for causal inference: A review and a look forward. *Statistical Science* 25(1): 1–21.
- Tondorf, Anne und Fabiana Schuppli. 2012. Der Übergang von einer schulischen Zwischenlösung in die berufliche Grundbildung. Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- Ulrich, Joachim Gerd. 2013. Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Ausbildungslosigkeit. S. 93–106 in *Prozesse sozialer Ungleichheit*. Bd. 40, hrsg. von Susanne Siebholz, Edina Schneider, Anne Schippling, Susann Busse und Sabine Sandring. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Vandenbergh, Vincent (Hrsg.). 2010. *The Long-term Effects of Recessions on Youth. Reviewing the Evidence*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain (UCL).
- Winship, Christopher und Stephen L. Morgan. 1999. The estimation of causal effects from observational data. *Annual Review of Sociology* 25: 659–706.
- Zihlmann, René. 30.07.2004. Es wäre ein Überhang an Lehrstellen nötig. Voraussetzungen für einen funktionierenden Markt. S. 47 in *Neue Zürcher Zeitung*. Zürich: NZZ.

7 Anhang

Tabelle A1 Verwendete Prädiktoren und ungewichtete Verteilungskennwerte

Einbezogene Prädiktoren	Kategoriale Variablen		Skalen	
	Ausprägungen	Verteilung (%)	Mittelwert	Standardabweichung
Schulleistungen, Kompetenzen, Motivationen				
Sprachnote (st41q04) [5%]	"Above" (Ref.)	69		
	"At the mark"	26		
	"Below"	5		
Mathematiknote (st41q05) [5%]	"Above" (Ref.)	62		
	"At the mark"	26		
	"Below"	12		
PISA-Lesekompetenz (wlread) [0%]			492	81
PISA mathem. Kompetenz (wlemath) [45%]			519	84
Verbales Selbstkonzept (sverb) [2%]			−0.01	0.89
Mathemat. Selbstkonzept (matcon) [3%]			0.04	0.99
Selbstwirksamkeit (selfef) [1%]			−0.02	0.85
Kontrollüberzeugung (cexp) [2%]			−0.05	0.90
Persistenz (effper) [2%]			−0.06	0.95
Instrumentelle Motivation (insmot) [1%]			−0.03	0.87
Fehlzeiten (st29q01) [1%]	Keine (Ref.)	66		
	Eine bis zwei	25		
	Mehr als zwei	8		
Ausbildungspläne und Laufbahnorientierung				
Beruf, Berufsstatus mit 30 (st40q01, bhtr) [0%]	Keine Antwort	2		
	Weiss Nicht	3		
	Status 1–3. Quartil (Ref.)	80		
	Status 4. Quartil	16		
Nachobl. Ausbildungspläne (st42q01) [10%]	Weiss nicht	2		
Soziale Selektivität				
Schultyp Sekundarstufe I (typ) [0%]	Progymnasialer Typ	20		
	Erw. Ansprüche (Ref.)	37		
	Grundansprüche	27		
	Integrierter Typ	17		
Geschlecht (sex) [0%]	Weiblich	54		

Fortsetzung der Tabelle A1 auf der nächsten Seite.

Fortsetzung der Tabelle A1.

Einbezogene Prädiktoren	Kategoriale Variablen		Skalen	
	Ausprägungen	Verteilung (%)	Mittelwert	Standardabweichung
Ausbildungsniveau Eltern [4%]	Ohne nachobl. Ausb.	11		
	Mit Sek.-II-Ausb. (Ref.)	48		
	mit Tertiärausbildung	40		
Finanz. Ressourcen Familie (wealth) [0%]			0.03	0.81
Status Herkunftsfamilie (isei) [5%]			42	15
Geburtsland des Vaters (st16n03) [1%]	Schweiz (Ref.)	71		
	D, F, B, NL	3		
	Italien, Spanien	10		
	P, Balkanländer, Türkei	12		
	Übrige Länder	4		
Unterstützung Familie (famedsup) [1%]			0.01	0.96
Unterstützung Lehrer (teachsup) [0%]			0.07	0.94
Eltern: Kulturelles Interesse (cultcom) [1%]			-0.13	0.90
Eltern: Soziales Interesse (socom) [1%]			0.01	0.96
Räumlich-institutioneller Kontext				
Kantonaler Anteil des Sek.-I-Schultyps mit «Grundansprüchen» [0%]			0.28	0.10
Sprachregion (reg_ling) [0%]	Deutschschweiz (Ref.)	54		
	Romandie	35		
	Tessin	11		
Siedlungstyp (agglo) [0%]	Stadt	39		
	Agglomeration / Land	61		

Anmerkungen: Stichprobengröße: $n = 3\,605$. Neben dem Variablenlabel sind in Klammern die originalen PISA-Variablenbezeichnungen (soweit adäquat) und der Anteil an imputierten Werten angegeben. Bei PISA2000 wurde nur ein zufälliges Subsample in Mathematik getestet. (Ref.): Referenzkategorien.

Quelle: TREE, eigene Berechnungen.